

# Hva kan læres gjennom kunst og håndverk?

Hvilke generelle kompetanser kan elever med utviklingshemning utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget?

**Åsne Raaen Solheim**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Mai 2009

## Sammendrag

**Tittel:** Hva kan læres gjennom kunst og håndverk?

**Bakgrunn og formål:** I de siste tiårene har det vært en økende satsing på teori i skolen, noe som har fått negative konsekvenser for satsingen på praktiske fag. Undervisningen av elever med utviklingshemning legger tyngden på fagene norsk, matematikk, fremmedspråk og IKT, og mange av disse elevene får lite eller ingen undervisning i kunst og håndverk.

Formålet med denne undersøkelsen er å utforske hva slags generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger elever kan utvikle gjennom kunst og håndverksfaget. Oppgaven har et særlig fokus på hvordan dette faget kan være aktuelt for elever med utviklingshemning, men store deler av undersøkelsen er relevant for elever i normalskolen.

**Problemstilling:** Hvilke generelle kompetanser kan elever med utviklingshemning utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget?

For å sette denne problemstillingen inn i en helhet ser jeg også på skolepolitiske retningslinjer for kunsthøgskole, fagets plass og status i skolen og undervisningsmetoder som fremmer læring gjennom kunst og håndverk.

**Metode:** Undersøkelsen utføres som en kvalitativ intervjuundersøkelse der kunst- og håndverkslærere reflekterer rundt hva slags generelle kompetanser elever med utviklingshemning har mulighet til å utvikle gjennom deres undervisning. Disse funnene drøftes opp mot teori og undersøkelser som omhandler kunsthøgskole, kompetanse, pedagogikk og utviklingshemning.

---

**Resultater:** I oppgaven kommer det fram at kunst- og håndverksfaget egner seg spesielt godt som kompetansebygger for elever med utviklingshemning på grunn av fagets forankring i konkrete arbeidsmetoder, fleksibel resultatorientering og evne til å gi elevene et eierforhold til sin egen opplæring. Det påpekes at faget kan skape et godt sosialt miljø preget av trygghet, trivsel og mestring, som igjen legger grunnlaget for et økt funksjonsnivå hos elevene og skaper positive læringsmuligheter. Kunstfaglige undervisningsmetoder egner seg i tverrfaglige prosjekter fordi teoretisk kunnskap da læres gjennom praktiske, engasjerende oppgaver og støtter eleven i å se helheten og sammenhengen i det de lærer.

Undersøkelsen viser at elevene utvikler intellektuelle ferdigheter gjennom material- og gjenstandsorienterte aktiviteter der de lærer gjennom handling og erfaring. Fordi faget er praktisk forankret og tar i bruk en stor mengde konkreter egner faget seg til å utvikle konseptuelle ferdigheter på områder som språk, kommunikasjon og forståelse for konsepter som målenheter og tid. Elevene får også utviklet et visuelt språk som støtter verbalt svake elevers kommunikasjon og bearbeiding av kunnskap. Kunst- og håndverksundervisning fremmer samarbeid, forståelse for andre og sosiale ferdigheter. Elevene utvikler praktiske ferdigheter som å planlegge, følge handlingsrekker og å håndtere ulike materialer og verktøy.

Undersøkelsen kommer fram til at elever, gjennom kunst og håndverk, kan utvikle en bred variasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som de trenger for å fungere i sin hverdag og ute i samfunnet. Økt fokus på kunstfag i spesial-pedagogikken kan derfor ha stor positiv effekt.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, lærerik og engasjerende prosess hvor jeg har fått muligheten til å fordype meg i et felt jeg er svært interessert i.

Jeg vil takke informantene som åpnet sine dører og delte sine erfaringer, tanker og opplevelser fra sin bakgrunn som kunst- og håndverkslærere.

Det har vært en svært god støtte å ha en entusiastisk, engasjert og oppmuntrende veileder som har bidratt med kloke, konstruktive kommentarer og gode forslag, og som har fått meg til å føle meg ivaretatt. Tusen hjertelig takk, Nils Breilid!

Takk til familie og venner for all omsorg, gode samtaler og positive avbrekk fra skriveprosessen, særlig Ruby som gir meg masse inspirasjon og lyser opp hver eneste dag. Jeg er spesielt takknemlig ovenfor min mor og min stefar som har lest korrektur og bidratt med kritiske innspill, nyttige forslag og konstruktive tilbakemeldinger.

Oslo, mai 2009

Åsne Raaen Solheim

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN.....	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	11
1.3 BEGREPSAVKLARINGER .....	12
1.3.1 Kunst og håndverk.....	12
1.3.2 Utviklingshemning .....	14
1.3.3 Generelle kompetanser .....	15
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	16
<b>2. KUNSTFAG I SKOLEN - INTENSJONER OG VIRKELIGHET .....</b>	<b>17</b>
2.1 KUNST- OG HÅNDVERKSFAGETS Plass I STYRINGSdokUMENTER .....	17
2.2 DEN GENERELLE LÆREPLANEN .....	18
2.3 DEN TEORIORIENTERTE SKOLEN .....	19
2.4 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....	21
2.5 OPPSUMMERING.....	21
<b>3. UNDERSØKELSER OG TEORI OM KUNSTFAG OG KOMPETANSE.....</b>	<b>23</b>
3.1 VISUELL KOMPETANSE .....	23
3.2 MATERIALTEKNISKE UTFORDRINGER .....	24
3.3 KREATIV KOMPETANSE.....	25
3.4 FLEKSIBILITET .....	27
3.5 THE WOW FACTOR: .....	28

---

3.6	FARE FOR KUNST .....	31
<b>3.7</b>	<b>STUDIO THINKING .....</b>	<b>32</b>
3.8	RAWLEY SILVERS TEGNEOPPGAVER .....	35
3.8.1	<i>Selektering og kombinerings</i> .....	36
3.8.2	<i>Sekvensiering, horisontal orientering og vertikal orientering</i> .....	36
3.8.3	<i>Rom-retningsforståelse</i> .....	37
3.9	OPPSUMMERING.....	40
<b>4.</b>	<b>KUNST OG HÅNDVERK FOR ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING .....</b>	<b>41</b>
4.1	TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	41
4.2	VARIERTE UNDERVISNINGSMETODER .....	42
4.3	BRUK AV VISUELLE MIDLER.....	44
4.4	INDUKTIV, ERFARINGS- OG AKTIVITETSBASERT LÆRING.....	44
4.5	NEDERLAGSOPPLEVELSER .....	46
4.6	MOTIVASJON OG MESTRING .....	47
4.7	KUNSTFAGLIGE FORBEHOLD.....	49
4.8	OPPSUMMERING.....	49
<b>5.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>51</b>
5.1	KVALITATIV INTERVJUUNDERSØKELSE.....	51
5.2	HERMENEUTISK METODE .....	52
5.3	“STUDYING WHAT MAY BE” .....	52
5.4	UTVALG.....	53
5.5	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	54
5.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	56

---

5.7	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA .....	57
5.7.1	<i>Transkribering</i> .....	57
5.7.2	<i>Koding</i> .....	57
5.7.3	<i>Fremstilling og tolkning av data</i> .....	58
5.8	FORFORSTÅELSE .....	59
5.9	VALIDITET .....	60
5.10	OVERFØRBARHET .....	61
5.11	RELIABILITET .....	62
5.12	ETISKE HENSYN .....	63
5.13	BEGRENSNINGER VED EGEN METODE.....	64
<b>6.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER .....</b>	<b>65</b>
6.1	INTELLEKTUELL FUNGERING.....	65
6.1.1	<i>Resonneringsevne</i> .....	66
6.1.2	<i>Matematiske ferdigheter</i> .....	66
6.1.3	<i>Rom-retningsforståelse</i> .....	67
6.1.4	<i>Forståelse på andre fagområder:</i> .....	68
6.2	KONSEPTUELLE FERDIGHETER .....	69
6.2.1	<i>Språk og begreper:</i> .....	69
6.2.2	<i>Visuell kommunikasjon.</i> .....	70
6.2.3	<i>Utvikling av egen identitet og selvforståelse</i> .....	72
6.3	SOSIALE FERDIGHETER: .....	72
6.3.1	<i>Samhandling</i> .....	72
6.3.2	<i>Utvikling av forståelse for andre</i> .....	73

---

6.4	PRAKTISKE FERDIGHETER .....	74
6.4.1	<i>Selvstendighet</i> .....	74
6.4.2	<i>Arbeids- og læringsstrategier</i> .....	76
6.4.3	<i>Materialkunnskap og taktil erfaring</i> .....	77
6.4.4	<i>Motorikk</i> .....	78
6.5	UNDERVISNINGSMETODER .....	79
6.5.1	<i>Induktiv og erfaringsbasert undervisning</i> .....	79
6.5.2	<i>Tverrfaglig samarbeid og helhetlig undervisning:</i> .....	79
6.5.3	<i>Inkluderende og tilpasset undervisning</i> .....	81
6.5.4	<i>Kunst og håndverk som arena for mestring og trivsel</i> .....	82
6.6	FAGETS Plass og status. ....	83
7.	<b>SAMMENFATNING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>88</b>
7.1	<b>VEIEN VIDERE</b> .....	<b>91</b>
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>93</b>
	<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONS BREV TIL INFORMANTENE</b> .....	<b>98</b>
	<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>100</b>



# 1. Innledning

”Encounters in and with the arts can widen the powers of understanding in growing minds, and the neglect or omission of the arts in education narrows the cognitive potential of tomorrows adults” (Efland, 2002, s. 2)

## 1.1 Bakgrunn

Kunst- og håndverksfaget har historisk sett hatt relativ lav status i undervisningssammenheng. Når ressurser deles ut og undervisningstimer distribueres er dette et fag som vanligvis ikke prioriteres først. Mange ser på kunst og håndverk som et koselig fag som krydrer livet, og ikke som et undervisningsområde som bidrar til å utvikle viktig kunnskap, ferdigheter og holdninger som elever trenger for å kunne fungere i samfunnet.

I vår kultur har et vellykket individ lenge blitt karakterisert som en person med sterke evner til logisk-rasjonell tenkning. Dette belyses når vi ser på hvordan kognitive målinger har fokusert på menneskets strategier for systematisk klassifisering, deres kyndighet i å formulere konsistente forklaringer og trekke logiske slutninger, og deres evne til å følge vitenskapens organiserte regelsystem. Følgelig har skolens fokus vært på å utvikle den logisk-rasjonelle dimensjonen av menneskets intelligens, for eksempel gjennom matematiske og vitenskapsbaserte fag. Skrivning, lesing og databehandling har blitt sett på som den gunstigste måten å kultivere sinnet. Kunstfag har fått en perifer rolle i dette opplæringsprosjektet (Efland, 2002; Eisner, 2002; Gardner, 1990).

I boken *Art Education and Human Development* (Gardner, 1990) gir Howard Gardner en kritisk beskrivelse av samfunnets opplæringsprosjekt:

The focus on investigation falls upon problem-solving, not problem-finding; upon deficiencies, not strengths; upon the grasp of concepts, not skilled performance; and upon those tasks that can readily be described in terms of right and wrong answers, rather than those

---

where the performance might equally well proceed in a number of directions (Gardner, 1990, s. 6).

Nyere teori og forskning om kunstfag og kompetanse utfordrer dette tradisjonelle fokuset. Det oppfordres til at helhetlig opplæring må bygge på et mer nyansert syn på hva det vil si å være et velutviklet individ. Det må tas hensyn til menneskets vide spekter av egenskaper og talenter og hvordan disse vektlegges i ulike kulturer (Gardner, 1990). I et sosiokulturelt læringsperspektiv oppfattes læring som en erfaringsbasert prosess som fører til endring av kunnskap, ferdigheter, holdninger og atferd. Dysthe (2001) legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Læring beskrives ikke i generelle sammenhenger men knyttes til konkrete situasjoner. Dette har sammenheng med aktivitetsteori som retter søkelyset mot hvordan læring skjer som følge av en aktivitet og hvordan mennesket skaper sine omgivelser og seg selv gjennom aktivitetene de engasjerer seg i. Et vesentlig aspekt ved aktivitetsteori er oppfatningen av at læring er *situert* (Lave, 1988). Det vil si at individet alltid er en del av en kontekst og at individets læring ikke kan forstås som løsrevet fra den sammenhengen individet står i. Individets mulighet for å lære er derfor knyttet til personens evne til å delta i et praksisfellesskap (Breilid, 2007; Halvorsen, 2008). De to siste læreplanene, L97 og K06 har en felles forpliktende generell del, som jeg vil komme tilbake til i senere kapitler. Her legges føringer for et sosiokulturelt læringsperspektiv der det å vokse inn i kulturen og skape på ryggen av det skapte, er bærebjelker (Halvorsen, 2008). Dette læringsteoretiske perspektivet danner et bakteppe for denne undersøkelsen fordi det er nært beslektet med denne oppgavens teori og empiri. Et slikt læringssyn åpner for et perspektivskifte hvor et økende antall spør seg: Hvordan skal undervisningen finne en god balanse mellom teoribasert og handlingsbasert læring? Hvilken type kunnskap og ferdigheter er det mest essensielt for folk å ha i fremtiden? Bør skolen fokusere på faktakunnskap eller er det like viktig å utvikle basiskunnskap og kompetanse som kan støtte eleven

i å håndtere ny og ubrukt kunnskap? Bør vi først og fremst utvikle de intellektuelle ferdighetene eller er kreativitet og sosial kompetanse vel så aktuelt?

Kunstfagenes rolle i utvikling av elevers kunnskap og ferdigheter har blitt satt på dagsorden i enkelte forskningsmiljø. Det hevdes at kunstfag utvikler elevers læringsstrategier, sosiale og intellektuelle kompetanse og styrker læringsmiljø og motivasjon (Bamford, 2006; Efland, 2002; Eisner, 2002; Gardner, 1990; Grav & Kirksæther, 2008; Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2007). Enkelte forskere påstår at god undervisning i kreative fag bidrar til å forbedre elevers resultater og prestasjoner i andre fag (Bamford, 2006). Skolepolitikere nasjonalt og internasjonalt har så vidt begynt å ta dette til etterretning (se kap. 2).

## 1.2 Formål og problemstilling

I denne undersøkelsen ønsker jeg å skape en grundigere forståelse for hva elever kan lære gjennom kunstfag. For å tilpasse undersøkelsen til masteroppgavens format har jeg vært nødt til å foreta noen begrensninger. Kunstfag er et vidt begrep som kan betegne fag som drama, dans, musikk, håndverk og kunst. I denne oppgaven begrenser jeg meg til et fokus på kunst- og håndverksfaget, fordi jeg selv har grunnutdanning som kunst- og håndverkslærer og dermed en spesiell interesse og kompetanse som støtter meg i å gå i dybden på dette fagområdet.

Jeg vil studere hva elever lærer i kunst og håndverk, men hva menes med å lære? Spør man elevene får man sannsynligvis svar som å tegne, å sy, å male. Det stemmer jo, men det beskriver først og fremst hva elevene gjør, ikke hvordan de lærer å tenke, handle og forstå. I opplæringslovens § 1-1 (Opplæringslova, 1998) står det om formålet med opplæringen: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” Hva slags generell kompetanse av denne typen, som elevene trenger for å fungere godt på

---

ulike arenaer i hverdagen og ute i samfunnet, tar de med seg ut av kunst- og håndverkstimen?

I denne undersøkelsen vil jeg i tillegg rette et særskilt fokuset mot elever med utviklingshemning. Denne formen for generell kunnskap, ferdigheter og holdninger, som opplæringsloven beskriver, er viktig å utvikle hos alle elever, men det er en form for generell kompetanse som elever med utviklingshemning ofte trenger spesiell støtte i å utvikle. Fordi elever med utviklingshemning ofte er verbalt svake, sliter med å tilegne seg teoretisk kunnskap og har et særskilt behov for å lære gjennom konkrete og praktiske øvelser, tenker jeg at kunst- og håndverksfaget kan være spesielt aktuelt for mange av disse elevene.

Basert på dette formålet og disse begrensningene har jeg formulert følgende problemstilling: Hvilke generelle kompetanser kan elever med utviklingshemning utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget?

Jeg vil utforske denne problemstillingen gjennom å presentere generell teori og konkrete undersøkelser som tar opp dette tema, og gjennom en intervjuundersøkelse hvor jeg intervjuer kunst- og håndverkslærere som oppsummerer sine erfaringer med å undervise elever med utviklingshemning. For å sette denne problemstillingen inn i en helhet ser jeg også på skolepolitiske retningslinjer for kunstoffag, fagets plass og status i skolen og undervisningsmetoder som fremmer læring gjennom kunst og håndverk.

## 1.3 Begrepsavklaringer

For å legge grunnlaget for den teoretiske diskusjonen vil jeg definere de mest sentrale begrepene i denne oppgaven.

### 1.3.1 Kunst og håndverk

Kunst (tysk for kunnen) kan defineres som et fantasifullt og nyskapende estetisk kulturuttrykk som er skapt for indre eller ytre opplevelser. Betydningen

og hensikten med kunst har variert gjennom tidene, og definisjoner og begreper har alltid vært omdiskutert. Håndverk er en fellesbetegnelse på produksjonsformer som krever håndarbeid og personlig innsikt, og som forutsetter opplæring og øvelse. Håndverksobjekter blir hovedsakelig formet med hjelp av hendene og enkle verktøy, men man har i senere tid også tatt i bruk maskiner og andre teknologiske hjelpemidler ("Store norske leksikon," 2009; Wikipedia," 2009).

Kunst- og håndverksfaget gir elever praktisk trening i skapende arbeid med form og farge i ulike materialer. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å påvirke og prege sine omgivelser og sitt miljø. Gjennom praktisk arbeid får elevene erfaring med å se sammenheng mellom materialer, tradisjoner og kultur og det gir dem forutsetninger for å oppleve, uttrykke seg og reflektere. Kunst- og håndverksfaget baseres på stoff fra flere kilder. Først og fremst kilder fra nasjonal og internasjonal kunst og formkultur. Disse kildene manifesterer seg i billedkunst, kunsthåndverk, folkelig håndverk, arkitektur, design, estetikk og kunsthistorie (Haabesland & Vavik, 2000).

Kunst- og håndverksfaget slik det fremstår i læreplanen i kunst og håndverk (Læreplanen, 2006) omhandler fire hovedområder. Disse er visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. I visuell kommunikasjon er praktisk skapende arbeid vektlagt. Eksperimentering med form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling er sentrale emner. I design utformes ideer ved hjelp av skisser og modeller og gjenstander formes direkte i ulike materialer. Tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i hovedområdet kunst. Her danner inspirasjon fra kunsthistorien utgangspunkt og referanse for elevens fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer. I arkitektur står kunnskap om hvordan bygningskulturen, inne- og uterom, kan påvirke vår hverdag sentralt. Elevene tegner og bygger modeller i målestokk (Læreplanen, 2006).

For å gjøre teksten mer lettlest og for å skape variasjon i språkbruken bruker jeg også det mer lettfattelige begrepet ”kunstfag” i denne oppgaven, men henviser også da til definisjonen ovenfor.

### 1.3.2 Utviklingshemning

Utviklingshemning er en fellesbetegnelse for ulike grader av kognitiv svikt. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2009) har utviklet følgende definisjon på utviklingshemning:

Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.

Intellektuell fungering refererer til intelligens og mental kapasitet på områder som læring, resonnering, problemløsning, planlegging, abstrakt tenkning og forståelse av komplekse ideer. Generelt indikerer en IQ på under 70 - 75 begrenset intellektuell fungering. Adaptiv atferd dreier seg om tre ferdighetsgrupper:

- Konseptuelle ferdigheter – språk-, lese- og skriveferdigheter; penger, tid og nummerforståelse; og selvforståelse.
- Sosiale ferdigheter – samhandlingsevner, sosial ansvarsfølelse, selverd, vurderingsevne, sosial problemløsning, evnen til å følge lover og regler og å unngå urettferdig behandling
- Praktiske ferdigheter –ADL ferdigheter (activities of daily living), selvhjulpenhet, yrkesmessige ferdigheter, helseomsorg, reise, rutiner og sikkerhet (AAIDD, 2009).

Det vil si at i tillegg til signifikante begrensninger når det gjelder intellektuell fungering rammer utviklingshemning funksjonsområder som språk, sosial og praktisk fungering (Rognhaug & Gommæs, 2008).

### 1.3.3 Generelle kompetanser

Begrepet kompetanse har sitt opphav i det latinske ordet "competere" som betyr å kunne, å være i stand til, å svare til ("Caplex," 2009). En som er kompetent har de kunnskaper, kvalifikasjoner og forutsetninger som kreves for å gjøre noe ("Norsk ordbok," 1999). Kompetanse refererer til evner bygd på kunnskap, innsikt og erfaring ("Norsk ordbok," 2007). Jensen (2002) beskriver en dagligdags forståelse av kompetansebegrepet som å "utvikle handleevner i forbindelse med muligheter og krav livet igennem i det moderne opbrudssamfund." I pedagogikk og psykologi brukes begrepet om kunnskaper og ferdigheter. I psykologi forstås kompetanse i tillegg i sammenheng med potensial på den ene siden og prestasjon på den andre siden. Prestasjon kan da sees på som det synlige tegnet på kompetanse, mens potensialet blir forutsetningen for at styrkeområder og funksjonsevner kan utvikles og mobiliseres. I relasjon til elever med utviklingshemning blir problemet at potensialet for å utvikle kompetanse i mange sammenhenger er svakt og hindrer personer i å utføre kompetente prestasjoner. I følge Jensen (2002) er en viktig del av hele kompetansesystemet å støtte opp under en persons tro på seg selv og egne potensialer, slik at personen opparbeider et godt grunnlag for utvikling av funksjons- og handlingsevner.

Jeg har valgt å bruke uttrykke generelle kompetanser i denne oppgaven. Generell stammer fra det latinske ordet "generalis," som betyr allmenn, alminnelig, i sin alminnelighet ("Caplex," 2009). Gjennom dette begrepet vil jeg tydeliggjøre at det ikke er fagspesifikke kompetanser jeg er ute etter å identifisere, men kunnskap, ferdigheter og holdninger som er aktuelle for å fungere generelt i livet, på ulike livsarenaer. Dette generelle kompetansefokus er svært relevant for elever med utviklingshemning som har problemer på et vidt spekter av områder fra intellektuell fungering, til sosiale ferdigheter, til utførelse av praktiske gjøremål. Først og fremst trenger denne elevgruppen en opplæring som støtter dem i å fungere i sin egen hverdag og i

---

det samfunnet de lever i. I tillegg benytter jeg begrepet ”generell” som en parallell til hvordan dette uttrykket benyttes i den ”generelle læreplanen” som har som formål å gi en overordnet visjon for hva opplæringen i skolen skal innebære.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har syv kapitler. Dette 1. kapitlet presenterer en bakgrunn for oppgavens tema, undersøkelsens problemstilling og definisjoner av sentrale begreper.

I kapittel 2 skapes en forståelse for kunst- og håndverksfagets posisjon i skolen, ved å se på forholdet mellom intensjoner og virkelighet i utdanningspolitiske styringsdokumenter og skolens praksis.

I kapittel 3 presenteres teori og forskning som utforsker hva slags generelle kompetanser elever kan utvikle gjennom kunst og håndverk.

I kapittel 4 trekkes linjer mellom teori om kunsthag og kompetanse, og teori om utviklingshemning og pedagogikk, for å utvikle en forståelse for hvordan kunst- og håndverksfaget kan være en aktuell kompetansebygger for elever med utviklingshemning.

I kapittel 5 beskrives intervjuundersøkelsens design, metode, validitetskriterier og etiske hensyn.

I kapittel 6 presenteres resultatene fra intervjuundersøkelsen der kunst- og håndverkslærere reflekterer rundt hva slags generelle kompetanser elever med utviklingshemning har mulighet til å utvikle gjennom deres undervisning. Her drøftes også de empiriske funnene opp mot oppgavens teori.

I kapittel 7 følger en avsluttende sammenfatning av undersøkelsens teoretiske grunnlag og empiriske funn samt forslag til videre studier.



---

## 2. Kunstfag i skolen - intensjoner og virkelighet

I dette kapittelet søkes en forståelse for kunstfagets noe uvisse plass og rolle i skolen ved å beskrive avstanden mellom de utdanningspolitiske intensjonene for kunstfag i undervisningen og skolens reelle praksis.

### 2.1 Kunst- og håndverksfagets plass i styringsdokumenter

Kunstfagenes plass og virke i skolen er et tema som i økende grad blir aktualisert i nasjonale og internasjonale styringsdokumenter. I kunnskapsdepartementets strategiplan for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010 *Skapende læring* er det overordnede mål å utvikle kunst- og kulturfaglig, estetisk og skapende kompetanse hos barn, elever, studenter og ansatte i barnehage, grunnsopplæring og høyere utdanning, og at skapende virksomhet og refleksjon skal vektlegges i innhold og arbeidsmåter i alle fag. Det påpekes at ”Det er behov for å undersøke hvordan og i hvilken grad kvalitet og prestasjon på det kunstfaglige området innvirker på elevers helhetlige læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004) står det:

Departementet legger til grunn at kunst og kultur har en stor egenverdi og mener at estetiske fag derfor skal ha en sentral plass i skolen. Skolen er kulturbærer og en kulturarena, og den skal åpne dører til mer og ny kunnskap. Barn og unges kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er av stor betydning for lærelysten, læringsutbyttet og de utøvende og skapende aktivitetene i skolen. Kunst- og kulturopplevelser har stor betydning for den enkelte elevs personlige utvikling og livskvalitet. Kulturelle emner og estetiske fag er viktige virkemidler for å skape kulturell forståelse.

---

Arbeid med kunst og kulturelle uttrykk beskrives av UNESCO som grunnleggende for å utvikle egen selvforståelse og forståelse på tvers av kulturer i flerkulturelle samfunn. UNESCO har igangsatt *Road Map for Arts Education*, et bredt internasjonalt samarbeid som skal styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen og øke forståelsen for den estetiske og kunstfaglige dimensjonen i alle skolens fag (UNESCO, 2007).

Disse dokumentene tydeliggjør at det eksisterer en grunnleggende forståelse for kunstfagenes positive innvirkning på elevers læring, livskvalitet og kulturelle forståelse og at det er behov for å utforske hvordan kunstfag innvirker på elevers generelle kompetanseutvikling.

## 2.2 Den generelle læreplanen

Den generelle læreplanen (Læreplanen, 2006) inneholder de overordnede målene som grunnskolen, den videregående skolen og voksenopplæringen skal sikte mot. Her har jeg funnet føringer som har en sterk gjenklang i teorien og funnene som følger i denne oppgaven. Det er tydelige paralleller mellom den kompetansen den generelle læreplanen fremhever som grunnleggende for opplæringen og den kompetansen elever kan tilegne seg gjennom god kunstfaglig undervisning.

Innledningsvis heter det i den generelle læreplanen at ”opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (s. 2). Undervisningen må ”tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt” (s. 2). Videre står det at ”opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst” (s. 2). Det står at ”utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og

lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev” (s. 2).

Den generelle læreplanen viser tydelig respekt for den kunstfaglige dimensjonen i opplæringen og legger føringer for en gjennomgripende bruk av undervisningsmetoder som er forankret i kunst og kultur. I Grav og Kirksæthers undersøkelse *Fare for kunst* (2008) (se kap. 3.6), der de ser på ledelse av skoler med vekt på den estetiske dimensjonen i læringsarbeidet, henviser rektorene til den generelle læreplanen som det styringsdokumentet de først og fremst forholder seg til når det gjelder kunsthøgskolen. En av rektorene beskriver den generelle læreplanen som en bibel som gir grunnlaget for satsing på kunst og kultur i skolen (Grav & Kirksæther, 2008).

For å danne et utdanningspolitisk bakteppe, og for å belyse den generelle læreplanens samhörigheten med denne undersøkelsens teori og empiri, vil jeg med jevne mellomrom referere til de verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver den generelle læreplanen beskriver.

## 2.3 Den teoriorienterte skolen

Dessverre er ambisjonene i de nevnte styringsdokumentene og den generelle delen av læreplanen fjern fra den daglige virksomheten i de fleste skoler. I den generelle læreplanen legges grunnlaget for at skolen skal verdsette og drive frem menneskets mange kapasiteter, ressurser og egenskaper. Men de enkelte fags læreplaner slutter ikke fullt og helt opp om dette menneskesynet. Ser man nærmere på de ulike fagplanene avsløres tydelige røtter i tradisjonelle læringstradisjoner der teori veier tungt. Det kan se ut som den generelle læreplanens mål blir skyggelagt av andre krav, som å komme seg gjennom ambisiøse pensum og prestere på teoritunge internasjonale tester.

Forhenværende undervisningsminister Gudmund Hernes påpekte i

---

Aftenposten i mars 2009 at Latinskolen fortsatt holder kloen over fellesskolen. ”Vi henger fremdeles fast i en gammeldags skolekonstruksjon. Dagens skole tilhører det forrige århundret, mens elevene er på plass i det nye” (Tesseem & Iversen, 2009).

I stortingsmelding nr 39, ”Ei blot til lyst” (2002-2003) står det: ”Kunst og estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevens læring og må derfor gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelser læringen foregår i.” Pussig nok ble de obligatoriske kunstfagene i allmennlærerutdanningen fjernet det samme året som denne stortingsmeldingen ble publisert (Aalberg, 2008). På tross av den generelle læreplanens fokus på å utvikle det hele menneske har utviklingen gått relativt ensidig i en teoretisk retning i senere tid. Det er for eksempel blitt en reduksjon i kunstfaglige timetall de siste tiårene. Valgfagene som før kunne brukes til kunstfag er borte og økning i timetall har nokså ensidig gått til teoristyrkende fag som norsk, matematikk, fremmedspråk og heving av IKT-ferdigheter. Kunst og håndverk og andre praktiske fag har i tillegg fått et større innslag av teori (Imsen, 2004; Kalsnes, 2005).

Slik skolen er organisert i dag fullfører bare halvparten av elevene som begynner på yrkesfaglig retning på videregående skole, innen fem år. Kun to av tre fullfører videregående. *Reform 94* (1993) som ga mer teori til yrkesfaglig og mindre til allmennfaglig har blitt tildelt mye av ansvaret for denne utviklingen. Utdanningsminister Bård Vegar Solhjell uttalte i en artikkel i A-magasinet i mai 2009 at: ”Frafall i skolen er ett av de store, skjulte samfunnsproblemene Norge står ovenfor”. Han hevdet videre at behovet for praktisk utdanning ikke har vært tatt på alvor de siste tiårene: ”Det er ingen tvil om at mange elever trenger en mer praktisk tilnærming for å lære” (Dalen & Østtveit, 2009).

---

## 2.4 Grunnleggende ferdigheter

I læreplanene som ble introdusert med Kunnskapsløftet i 2006 skal alle fag ta utgangspunkt i ”grunnleggende ferdigheter”. Disse ferdighetene er: ”å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy”. Det er mye rom for å utvikle disse ferdighetene gjennom kunst og håndverk, spesielt ettersom læreplanen presiserer at elevene skal lære ”å skrive og uttrykke seg” gjennom tegn og symboler og ”å regne” ved å arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer. I undervisning av elever med utviklingshemning kan kunst og håndverk nettopp egne seg spesielt godt til utvikling av disse ferdighetene på grunn av fagets konkrete forankring. Men det kan se ut som om kunnskapsløftet har blitt så fokusert på å prestere på teoretiske prøver som PISA undersøkelsen, at de har glemt sin egen målsetting og visjon for opplæringen. Hvis skolen skal ta hensyn til den generelle læreplanen, bør ikke de grunnleggende ferdighetene da faktisk være grunnleggende for hele mennesket, og ikke bare den delen av mennesket som skal testes? Bør ikke ferdigheter som for eksempel sosial fungering, kreativitet og skaperevne være grunnleggende ferdigheter i en skole der ”sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (Den generelle læreplanen s. 22)?

## 2.5 Oppsummering

Den generelle læreplanen og nevnte nasjonale styringsdokumenter legger føringer for en gjennomgripende satsning på kunst- og kulturfag i skolen. Det poengteres at skapende virksomhet og refleksjon skal vektlegges i alle fag og at kunst- og kulturfag utvikler elevers lærelyst og læringsutbytte, personlige utvikling, livskvalitet og kulturelle forståelse. På tross av disse intensjonene har

---

de obligatoriske kunstfagene blitt fjernet fra allmennlærerutdanningen, elevene har fått tilgang til færre kunstfaglige timer og praktiske fag har fått større innslag av teori. Opplæringens manglende samsvar med intensjonene viser seg å være en tendens også i utlandet. Internasjonal forskning viser et klart gap mellom statlige retningslinjer som har store ambisjoner for kunst og kulturfag i utdanningen, og den praksis som faktisk foregår i skolene (Bamford, 2006).

### 3. Undersøkelser og teori om kunstfag og kompetanse

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teori og forskningsundersøkelser som belyser verdien av kunstfag og hva slags kompetanse elever kan utvikle gjennom god undervisning i kunst og håndverk.

#### 3.1 Visuell kompetanse

I dagens samfunn bombarderes vi med bilder. Vi ser dem i aviser, bøker og blader, og reklame lurer seg inn de fleste steder. På jobben blir vi presentert for grafer, skisser, kataloger og kart. Når vi slapper av foran TV'n eller surfer på nettet siver de inn i vår bevissthet. Hvor enn vi er knipser vi bilder, med ett tastetrykk sender vi dem jorda rundt. Det hevdes at vi er på vei inn i en historisk epoke hvor bildet tar over for det skrevne ord (Gombrich, 1982). Det er derfor viktig at skolen erkjenner denne samfunnsutviklingen og gir barn allsidige muligheter til å utvikle visuell kompetanse. Elever må lære å dekode og "lese" visuelle symboler samt hvordan de kan manipulere og "skrive" med dem.

Just as one cannot assume that individuals will – in the absence of support – learn to read and write in their natural language, so, too, it seems reasonable to assume that individuals can benefit from assistance in learning to "read" and "write" in the various languages of the arts (Gardner, 1990, s. 48).

Bilder og kunstverk er kompliserte, menneskelige bestrebelser som kan etablere kunnskap, estetiske opplevelser og glede. De kan vekke tankene og sperre øynene opp for problemer og forhold som omhandler individ og samfunn. Dessverre vokser mange opp uten å være i stand til å forstå det de ser i kunstverk, eller å tolke bilder slik de fremstår i media (Efland, 2002).

Kunstnerisk utførelse som for eksempel tegning eller modellering er et effektivt og naturlig verktøy for å generere og uttrykke ideer. Utvikling av visuell kompetanse blir vektlagt i de grunnleggende ferdighetene i læreplanen i kunst og håndverk:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i kunst og håndverk innebærer blant annet å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler... For å opprettholde den visuelle ferdigheten parallelt med utviklingen av skriveferdigheten er bevisst og allsidig arbeid med tegning like viktig på alle trinn... Å kunne lese i kunst og håndverk dreier seg blant annet om å kunne tolke tegn og symboler og om å få inspirasjon til skapende arbeid. Visuell kommunikasjon gjennomsyrrer faget og bidrar til utvikling av tekstforståelse (Læreplanen, 2006).*

På tross av dette får ikke elever tilstrekkelige muligheter til å utvikle seg på dette området i dagens skole. Skal denne intensjonen bli virkelighet må elevene få mer kunst- og håndverksundervisning, eller det må fokuseres mer på å utvikle visuelle kommunikasjonsferdigheter i andre fag. I dagens situasjon mister elever tidlig evnen til å uttrykke seg visuelt og unngår å bruke kunstneriske uttrykksmåter når de blir eldre (Anderson, 2003)<sup>1</sup>.

## 3.2 Materialtekniske utfordringer

Valg av materiale og bruk av teknikker i kunstoffag blir ofte sett på som mekaniske prosesser. Det kan de være, men det å finne frem til gode teknikker og passende materiale for å skape spesifikke uttrykk, det å forstå materialenes potensial og begrensninger, bygger på erfaring og kunnskap og krever en sensitivitet for nyanserte kvaliteter (Eisner, 2002). I den generelle læreplanen står det:

---

<sup>1</sup> Mange av dagens lærer har hatt manglende kunstoffaglig undervisning i egen skolegang. Fordi de fleste lærer foretrekker å undervise på områder der de selv har kunnskap og ferdigheter kan dette være nok en grunn til at kunstoffag ikke springer kraftigere frem i skolen. For å snu denne tendensen vil det være hensiktsmessig å øke læreres kunstoffaglige kompetanse.



---

Kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over (s. 5).

Når man skal representere et objekt må man være i stand til å forstå hvordan man kan løse oppgaven med de materialene man ønsker å bruke. Når elever tegner eller maler fra observasjon konstruerer de en form på en todimensjonal overflate som representerer den tredimensjonale verdenen. En todimensjonal sirkel kan for eksempel brukes til å representere et tredimensjonalt hode. Elever som vil lage en figur av et menneske i leire må proporsjonalt forminske figuren og løse materialets mange tekniske utfordringer.

It is as if each medium sets a puzzle for the artist or the child: how to create an image in the particular terms of the medium which will yet be taken as representing some aspects of reality. The artist is therefore a problem-solver (Efland, 2002, s. 43).

Gjennom kunst- og håndverksaktiviteter støtter elevene selv på problemer de må løse for å utføre oppgaven. Istedenfor å få utlevert et problem fra læreren har de selv funnet et problem som de har et eierforhold til og er motivert for å løse.

### 3.3 Kreativ kompetanse

I den generelle læreplanen står det: ”Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom -den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap” (s. 7). Læring i kunstoffag er preget av mindre strukturerte og lineære arbeids- og læringssituasjoner enn det som oftest er tilfelle i andre fag. I et godt forvaltet klasserom involveres elevene i interaktive læringssykluser der lærer og elev genererer nye ideer og fremgangsmåter, foretar justeringer, assosierer, reflekterer og revurderer.

Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke

---

holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt (Den generelle læreplanen, s.7)

Et eksempel på en kreativ, utforskende prosess kan være å male. Da har man ikke fullstendig kontroll over det endelige resultatet. Kanskje skjer det noe med bildet som maleren liker og lar seg lede av. Maleren lytter til bildet og prosessen tar form av en dialog. Dette er en annen prosess enn det som ofte er vanlig i skoleoppgaver. Ofte er målet fastslått og eleven følger anviste prosedyrer og regler for å nå målet. I kunstneriske aktiviteter erfarer man å eksperimentere på grensen av det ukjente, mestre det uplanlagte gjennom improvisasjon og ta selvstendige valg for så å nå frem til små oppdagelser. Disse overraskelsene er en av kunstpraksisens belønninger. En fleksibel holdning til måloppnåelse, slik man kan erfare gjennom kunstaktiviteter, kan utvikle nye holdninger og tankemønstre i forhold til problemløsning på andre områder (Eisner, 2002).

Arbeidslivet etterspør i økende grad personer med evne til fleksibilitet, nytenkning og kreativ kompetanse. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell presenterte i mars 2009 planer om å danne et nytt fag i skolen som skal hete kreativitet. Om dette er en fruktbar idé eller ikke vil jeg ikke gå inn på her, men det er interessant å trekke frem hans bakgrunn for dette forslaget. Solhjell er opptatt av hvor viktig kreativ kompetanse er i arbeidslivet og luftet disse tankene med Stavanger Aftenblad:

Toyota etterspør kreativitet når dei skal tilsetja bilmekanikarar. Bortimot alle stillingsannonsar gjer det. For å gjera nye oppdagingar, krevst kreativitet. Albert Einstein tenkte nytt. William Shakespeare kunne skriva, men han var også usedvanleg kreativ. Utan dei som følgjer sin kreativitet, stoppar samfunnet opp (Ueland, 2009).

Solhjell er opptatt av at kunst- og kulturnæringen er den bransjen som er i sterkest vekst i Norge, og at skolen derfor må gi kreative fag større tyngde. Han

viser i tillegg til Anne Bamfords rapport *The Wow Factor* (se kap. 3.5) som hevder at de landene med grundigst satsing på kunst og kultur i skolen (Canada, Finland, Korea) er de landene som skårer høyest på Pisa undersøkelsen.<sup>2</sup> (Ueland, 2009).

### 3.4 Fleksibilitet

Elever har ofte vansker med å anvende kunnskapen de har tilegnet seg på skolen i nye situasjoner (Efland, 2002). Hvis ikke sammenhengen erfares eller blir eksplisitt påpekt kan de ha problemer med å forstå for eksempel sammenhengen mellom is, vann og damp og det de har lært om temperaturer på skolen. Elevene kan streve med å tilpasse, tolke og bruke kunnskapen i sammenhenger som er annerledes enn den situasjonen innlæringen fant sted. Denne mangelen på evne til å generalisere er ofte svært sterk hos mennesker med utviklingshemning (Drew & Hardman, 2007). I denne forbindelsen er det viktig å utvikle kognitiv fleksibilitet. Det vil si å kunne bruke kunnskap på relevante måter i virkelige situasjoner og å ha evnen til å overføre kunnskap fra ett område til et annet. Kreativ, aktiviserende og tverrfaglig undervisning kan støtte opp om, og utvikle denne fleksibiliteten. Tverrfaglig undervisning, der elevene integrerer kunnskap fra ulike fag, gir elevene praktisk erfaring med å overføre kompetanse fra forskjellige fagområder. I den generelle læreplanen står det:

For å gi overblikk og sammenheng er det [...] viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles (s. 14).

Efland (2002) påpeker at kunstverk, som omhandler tema fra vidt forskjellige områder i historien, samfunnet og vitenskapen, egner seg som et bindeledd

---

<sup>2</sup> Jeg har ikke funnet noe informasjon om PISArapporten i Bamfords undersøkelse så dette er sannsynligvis en konklusjon som har blitt trukket etter at *The Wow Factor* ble publisert.

mellom ulike kunnskapsområder. Tolkning og studier av verker fra kunstverdenen kan integrere og samle kunnskap fra ulike fagarenaer. Ved å få kjennskap til hvordan fagkunnskap henger sammen og benyttes i praksis ser elevene fagkunnskapens relevans og er mer tilbøyelige til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger. Jo mer meningsfull oppgaven oppleves, jo enklere er det å tilegne seg lærdom og desto større er sjansen for at eleven klarer å overføre kunnskapen til et annet område. Dette er spesiell aktuelt for elever med utviklingshemning som har et stort behov for konkrete og engasjerende oppgaver (Drew & Hardman, 2007). Dette skriver jeg mer om i kap. 4.4 som omhandler induktiv, erfarings- og aktivitetsbasert læring.

### 3.5 The Wow Factor:

*The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford, 2006), er en internasjonal undersøkelse initiert av UNESCO og ledet av professor Anne Bamford. The Wow Factor sammenligner forskningsstudier fra mer enn 60 land, der fokuset er hvilken betydning kunstfag har på barn og unge. Bamford identifiserer en rekke konkrete pedagogiske, kulturelle og sosiale fordeler ved god kunstfaglig utdanning. Jeg vil her fremheve noen av undersøkelsens hovedfunn og trekke ut noen erfaringer fra enkelte av disse studiene.

Bamford er opptatt av å analysere forskjellen på utdanning i kunstfag og utdanning *gjennom* kunstfag. Utdanning i kunstfag karakteriseres som innlæring av ferdigheter, tankemåter og ulike kunstformer som for eksempel dans, visuell kunst, musikk og drama. Dette kan føre til forbedret innstilling til skole og læring, oppbygging av kulturell identitetsfølelse og styrket selvfølelse. Utdanning *gjennom* kunstfag omhandler situasjoner der kreativ og kunstnerisk pedagogikk benyttes i hele pensum. Dette har en positiv effekt på de samlede akademiske prestasjonene, reduserer skoletretthet og øker elevenes motivasjon og læringslyst.

---

Undersøkelsen viser blant annet til en studie fra USA der elevene beskriver kunstfagintegrert læring versus ikke-kunstfagintegrert læring. Det konkluderes med at kunstfagintegrert undervisning: (a) skaper en mer uavhengig og selvmotivert investering i egen læring, (b) fostrer læring som søker forståelse, i motsetning til pugging av fakta til prøver, (c) får elevene til å se på læringsbarrierer som utfordringer som kan løses, og (d) gir elevene inspirasjon til å oppsøke ytterligere læringsmuligheter utenfor skolen.

I en australsk studie ble en 4.-klasse som hadde mye undervisning gjennom kunstneriske aktiviteter sammenlignet med en annen 4.-klasse som hadde lite av denne formen for undervisning. Den kunstfagrike klassen hadde betraktelig høyere kompetanse på områder som problemløsning, planlegging og organisering, kommunikasjon og samarbeid.

Videre hevder Bamford at god kunstfaglig undervisning gjennomført av et kompetent personale har tydelig positiv effekt på barn og unges helse, generelle tilfredshet og motivasjon, samt læringsmiljø og lokalmiljø. Det har også en positiv innvirkning på hvordan elever, foreldre og nærmiljøet anser skolen. Der den kunstfaglige utdanningen var av høy kvalitet var det som regel et godt samarbeid mellom skolen og kunst- og kulturorganisasjoner i samfunnet.

Som en alternativ metode for å forbedre livsmulighetene til barn og unge i befolkningsgrupper med lav inntekt har det i Canada blitt introdusert en rekke kunst- og kulturprogram. Resultatene var en positiv innvirkning som ble overført fra elev, til familie, og videre til nærmiljøet. Det ble observert at barna utviklet bedre selvtillit, stolthet, selvinnsett og respekt for andre, samt at deres deltagelse i samfunn og lokalmiljø økte.

Bamford fant også at kunstfag kan ha en terapeutisk effekt på elever med psykososiale problemer og elever med særskilte fysiske, mentale, adferdsmessige eller læringsmessige behov. 65% av de spurte landene hadde

---

observert at kunstfag har en positiv innvirkning på elevers helse og velferd. Mange land har igangsatt innovative prosjekter der kunstfag blir benyttet for å forbedre spesialpedagogisk undervisning.

Bamford understreker videre at disse funnene kun er tilfelle ved kunstfaglig utdanning av høy kvalitet. Der kvaliteten på det kunstfaglige tilbudet var svak, fant hun ikke bare et fravær av positive konsekvenser, men at dårlig kunstundervisning har påviselig negativ effekt på den generelle læringssituasjonen, elevenes motivasjon og selvtillit. I 25% av landene ble det dokumentert at dårlig eller ingen kunstfaglig utdanning hadde en negativ innflytelse på elevenes kreativitet og nyskapende tenkning. Maksimalt utbytte av kunstfaglig utdanning er dessuten avhengig av utdanning både *i* kunstfag og *gjennom* kunstfag. Dette er et av Bamfords hovedfunn. Det vil si at skolen trenger gode kunstfaglige tilbud som blir tilrettelagt av kompetente, spesialiserte lærere, og at kunstfag bør brukes som et pedagogisk verktøy i andre fag (Bamford, 2006).

Den kunstfaglige utdannelsen Bamford henviser til dekker et bredt spekter av aktiviteter fra ulike land. Fra styltekurs på Barbados, frisørkurs i Senegal, til fortelling som metode i Brasil. Hennes undersøkelse er svært relevant for denne oppgaven, men det er viktig å ta hensyn til at resultatene er basert på en mye videre praksis enn det som er fokus i min undersøkelse. Jeg har derfor forsøkt å trekke ut de funnene i undersøkelsen som har sammenheng med og refererer til kunst og håndverk.

Anne Bamfords rapport har høstet svært mye ros og internasjonal oppmerksomhet, men den har blitt kritisert for å ikke redegjøre tydelig nok for hva forskningen bygger på eller hvordan man har kommet frem til resultatene (Landsverk, 2008). Undersøkelsen er også uklar når det gjelder referanser til andre studier og teoretikere, med den følge at det er vanskelig å etterfølge funnene.

### 3.6 Fare for kunst

Grav og Kirksæther har skrevet masteroppgaven *Fare for kunst* (2008) der de utforsker hvordan man leder en skole med vekt på den kunstfaglige dimensjon i læringsarbeidet. De intervjuer 20 rektorer som vektlegger kunst- og kulturfag ved sin skole og høster refleksjoner på hva kunst og kultur har å tilføye skolen. Rektorene representerte barne- og ungdomsskoler fra Trøndelag fylke som sto ved oppstarten av det treårige kulturprosjektet KOM (Prosjekt kreativt oppvekstmiljø). Jeg ønsker her kort å fremheve oppgavens funn.

Rektorenes hovedmotiv for satsing på kunst- og kulturfag er den positive konsekvensen de mener det har for skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. De hevder kunst- og kulturfag har en viktig egenverdi, men at det også fungerer som redskap for annen læring. Det at elever og lærere samarbeider om kunst- og kulturaktiviteter kan ha en veldig positiv innvirkning på det sosiale miljøet. En av informantene beskriver dette samarbeidet som lim mellom elever og lærere. Den kreative prosessen gir mestringsopplevelser, foster samhandlingsevne og gir øvelse i sosiale ferdigheter. Rektorene er opptatt av at satsingen er med på å ”løfte skolen ut av negativ tenkning.”

Fokus på det kunstfag gir i tillegg et positivt bilde av skolen utad og har innvirkning på skole-hjem samarbeidet. Rektorene får tilbakemeldinger fra tilfredse foreldre og foresatte som opplever at elevene blir sett og verdsatt. Informantene hevder at skolen ikke kan opptre isolert fra resten av samfunnet, men må ta opp i seg det som skjer utenfor skolen i et konstruktivt samspill. Kunst- og kulturprosjekt beskrives som en brobygger mellom ulike fag og innsatsområder både i og utenfor skolen.

Også i denne undersøkelsen snakkes det om å drive opplæring både *i* og *gjennom* kunstfag. Kunstfag får oppmerksomhet både som egne fagområder og som uttrykksfag for andre fagområder. En informant ytrer ønske om en situasjon der kunst- og kulturfag gjennomsyrrer andre fag. Rektorene mener den

kunstfaglige dimensjonen engasjerer lærere og elever mer i skolens totale læringsarbeid, og at kunstfag bidrar til bedre resultater på de områdene som er gjenstand for konkret måling. Kunst- og kulturfagene representerer metoder for læring i andre fag og blir sett på som en motivasjonsfaktor for annen læring. Det blir også lagt vekt på at ved å gi elevene muligheter til alternative uttrykksmåter kan undervisningen bedre tilpasses hver enkelt elev (Grav & Kirksæther, 2008).

Disse to undersøkelsene, *The Wow Factor* og *Fare for kunst*, presenterer relativt sammenfattende funn. Begge er opptatt av at kunstfag har en positiv innvirkning på det pedagogiske, sosiale og kulturell aspektet ved skolen. De argumenterer for at skolen må undervise både *i* og *gjennom* kunstfag, og begge hevder at kunstfag kan ha en positiv innvirkning på elevers prestasjoner i ikke-kunstfaglige fag. *The Wow Factor* viser til internasjonale studier, mens *Fare for kunst* gjør oss oppmerksom på at denne tankegangen også eksisterer på norske skoler som har valgt å satse på kunstfag.

### 3.7 Studio Thinking

*Studio Thinking – The Real Benefits of the Visual Arts in Education* (2007), er en forskningsundersøkelse gjennomført av Hetland, Winner, Veenema og Sheridan, alle forskere ved Project Zero ved Harvard Graduate School of Education. Undersøkelsens mål var å finne ut *hva* som læres i kunst og håndverk og *hvordan* lærerne underviser. Forskerne fant frem til fem svært dyktige kunst- og håndverkslærere og videofilmet deres undervisning en gang i måneden gjennom et helt år. De intervjuet også lærerne etter hver undervisningstime.

Boken åpner med en kritikk av den økende tendensen til å rettferdiggjøre kunstfagenes eksistens ved å påstå at disse fagene hever elevenes prestasjoner i andre fag. I følge Hetland et al. har forsvarere av kunstfag fokusert på fagets



bonuseffekt på de ”viktige” fagene som norsk og matematikk, i sin frykt for at utdanningspolitiske beslutningstakere ikke vil akseptere argumenter basert på kunstfagets egenverdi. Hetland et al. mener denne type argumentasjon, med fokus på kunstfagenes sekundære brukerverdi, kan være en fallgrube for kunstfag. Så fort det blir vist at andre fag eller metoder har en enda bedre effekt på basisfagene vil kunstfagenes eksistensgrunnlag bli svekket. Videre hevder de at disse argumentene ikke er basert på holdbare empiriske og teoretiske undersøkelser. Boken refererer til prosjektet REAP (Reviewing Education and the Arts Project) (Winner og Hetland, 2000, ref. i Hetland et al., 2007) tidligere utført av to av undersøkelsens forskere, der de meta-analyserer studier utført siden 1950 som tester om kunstundervisning resulterer i læring som overføres til ikke-kunstfaglig læring. (F.eks. lesing, matematikk, romforståelse) Deres funn er kontroversielle. De har *ikke* funnet bevis for at kunstfaglig undervisning, enten som separat disiplin eller integrert i andre fag, øker karakterene i akademiske fag eller prestasjonene på standardiserte verbale eller matematiske prøver. De presiserer at de ikke ser bort fra at kunstfag allikevel kan ha en overførbar effekt på læring i andre fag, men understreker at dagens studier ikke gir grunnlag for å hevde dette. I Studio Thinking ønsker forfatterne derfor å rette fokuset mot *hva som faktisk læres* gjennom god kunst- og håndverksundervisning. De hevder at først når vi har dokumentert dette, kan vi undersøke om denne kompetansen er overførbar til andre fag, om vi ønsker det. Men da er det bare en positiv bieffekt, ikke fagets eksistensgrunnlag.

Basert på studier fra en rekke kunst- og håndverksklasser i amerikanske skoler presenterer Hetland et al. hva slags underliggende sosiale og kognitive ferdigheter elever tilegner seg gjennom dette faget. De hevder å ha observert et ”skjult pensum” som de videre kaller det reelle pensumet. De fant åtte kompetanseområder elever tilegner seg gjennom kunstundervisning:

---

Håndverk – Eleven lærer å bruke verktøy og materialer og lærer seg faglige teknikker. De lærer også å ta vare på utstyr, materiale og rom.

Involvere og utholde – Gjennom engasjerende prosjekter lærer elevene å fokusere og utvikle en mental tilstand som egner seg for arbeid. De lærer å løse vanskelige utfordringer og å opparbeide motivasjon til å komme seg videre når de sitter fast. Når eleven er virkelig engasjert forsvinner de inn i en tilstand av konsentrasjon, der de glemmer tid og sted.

Forestille – Elevene lærer å forestille seg ting de ikke direkte kan se med øynene. De lærer å generere mentale bilder slik at de kan tenke seg ulike muligheter for hvordan det de vil lage skal se ut. De kan planlegge og forutse mulige trinn i den kreative prosessen.

Uttrykke – Elevene lærer å lage produkter som formidler en idé, følelse eller personlig intensjon.

Observere – Eleven lærer å observere visuelle kontekster med mer nøyaktighet enn det man vanligvis gjør. De lærer å se ting med nye øyne og å legge merke til ting som har vært oversett og derfor utilgjengelige for tanken.

Reflektere – Ved å sette spørsmål ved og forklare prosesser, valg og intensjoner i eget kreativt arbeid lærer elevene å reflektere. De lærer også å evaluere egne og andres produkter og prosesser.

Strekke seg og utforske – Elevene blir utfordret til å prøve nye ting, ta sjanser, utforske og være kreative. Istedenfor å fortelle elevene hva de skal gjøre blir de oppfordret til å eksperimentere, oppdage hva som skjer, leke seg frem og prøve ut alternativer. De lærer at feil og uhell kan gi nye muligheter.

Forstå kunstverden – Elevene lærer om kunst fra fortid og samtid. De erfarer å samarbeide med og omgås kunstnere på besøk i skolen eller ute i samfunnet. De ser en forbindelse mellom det de lærer i timene og det som foregår i kunst- og kulturverdenen.

Hetland et al. understreker avslutningsvis at disse kompetanseområdene er sentrale for læring i mange fag. Det er fullt mulig at det man lærer i kunstfag har en overførbart effekt på andre fag, men for øyeblikket er dette premature konklusjoner.

Det er tydelige motsetninger mellom funnene i denne undersøkelsen og funnene i *The Wow Factor* og *Studio Thinking* når det gjelder kunstfagenes effekt på elevers prestasjoner i andre fag. Det kan være undersøkelsene *Studio Thinking* og *REAP* setter svært strenge metodiske krav til bevisførsel, men det er allikevel grunn til å anta at det må mer og grundigere forskning til hvis man ønsker å komme til bunns i dette spørsmålet. Hetland et al. argumenterer for at det kan være en fallgrube å basere kunstfagenes eksistens på fagets innvirkning på ikke-kunstfaglige områder. Her kan det skillet Bamford oppretter virke løsende. Ved å skille mellom opplæring i kunstfag og opplæring gjennom kunstfag tydeliggjøres det at det er snakk om to ulike undervisningsområder. Det må forskes mer på hva elever lærer i kunstfag, slik Hetland et al. gjør på en grundig og konkret måte i *Studio Thinking*, men det er også svært verdifullt å utforske hva undervisning gjennom kunstfag kan tilføre skolen.

### 3.8 Rawley Silvers tegneoppgaver

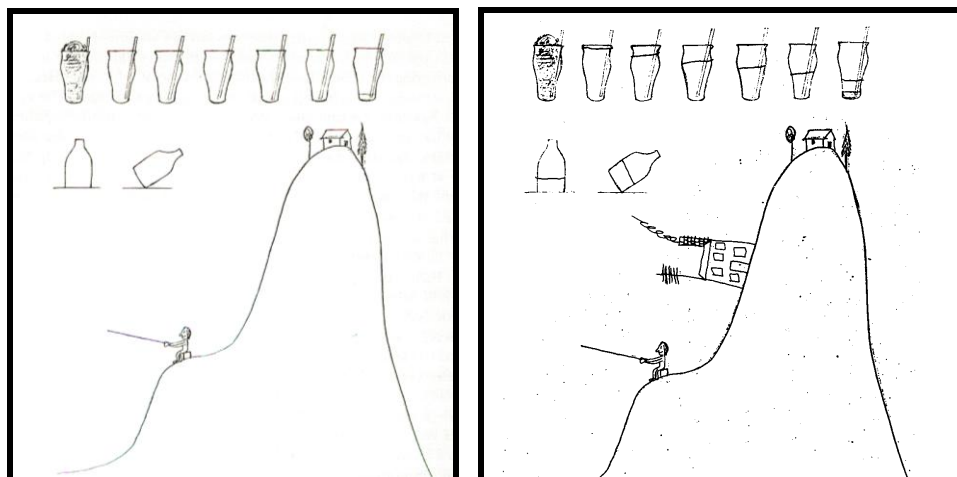
Silver (2000) jobbet med barn som hadde språk og hørselsvansker. For å utvikle og evaluere elevenes grunnleggende kognitive ferdigheter lagde hun kunstfaglige oppgaver der elevene kunne utvikle sin forståelse gjennom visuelle midler istedenfor språkbaserte midler. Silver skriver at det er en sammenheng mellom språk og tanke, men hun setter spørsmål ved hvor essensielt språket er for tanken. Hun baserer seg på studier som bygger på antagelser om at språk og tanke utvikles uavhengig av hverandre, at språk kommer etter og ikke før logisk tenkning, og at selv om språk utvikler og støtter tanken kan høyverdige tankeprosesser utvikles uten språket. Silver viser til Piagets studier som argumenterer for at forståelsen for en idé kommer før

verbaliseringen, og at barn aktivt må erfare og forstå et fenomen før de kan beskrive det med ord (Silver, 2000). Ved å gi barn adekvate erfaringer som er tilpasset deres kunnskapsnivå kan man støtte deres forståelsesutvikling (Drew & Hardman, 2007). I det følgende viser jeg eksempler fra Silvers bok: *Developing Cognitive and Creative Skills Through Art* (Silver, 2000) som omhandler selektering og kombinerings; rom-retningsforståelse og sekvenseringsferdigheter.

### 3.8.1 Selektering og kombinerings

Kunstnerisk utførelse kan gi god øvelse i å selektere elementer og kombinere dem i riktig rekkefølge og på riktig plass. Når man lager bilder velger man farger, former og linjer som settes sammen til et hele. Vil man lage et representerende bilde, som for eksempel et portrett, må man plukke ut de riktige komponentene. Øyne, nese og munn må kombineres på korrekt måte. Lager man en figur i leire må de forskjellige delene formes og settes sammen når leiren er fuktig. Figuren må tørke før den brennes og glaseres før den brennes igjen. Eleven får erfaring med å følge systemer og prosedyrer og forståelse for hvordan ting forholder seg til hverandre, henger sammen og danner et hele (Silver, 2000).

### 3.8.2 Sekvensiering, horisontal orientering og vertikal orientering



For å evaluere og utvikle elevers forståelse for sekvensiering, horisontal orientering og vertikal orientering utviklet Silver tegneoppgaven ovenfor. For å teste sekvensieringsferdighetene skal barnet tegne vannlinjen på en rekke saftglass som gradvis blir drukket opp. Den horisontal orienteringsevnen blir sjekket ved å tegne vannskorpen i en flaske som lener seg. Den vertikale orienteringsevnen blir utprøvd ved å tegne et hus på en bratt fjellskrent og snøret på en fiskestang.

For å utvikle en forståelse av disse fenomenene fikk de barna som ikke mestret oppgaven erfare problemene praktisk ved å utføre eksperimenter med konkrete objekter. De opplevde hva som skjedde med overflaten når de drakk et glass saft med sugerør. Ved å observere en halvfull flaske med farget vann fikk barna se hva som skjedde med vannlinjen når flasken lente seg. Elevene kunne studere snøre og søkke på en fiskestang, og når lekehuset ramlet ned fra lekefjellet fikk barna utlevert leire til å støtte det opp. Alle disse eksperimentene ble utført ved siden av vertikale og horisontale linjer slik at utfallet ble tydeliggjort.

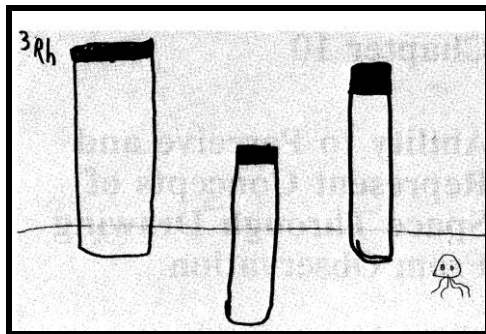
Ved så å gå tilbake til skjemaet og fylle det ut, kunne barna reflektere over hva de nettopp hadde erfart, og visuelt uttrykke og syntetisere denne kunnskapen. Mange av barna brukte flere forsøk på å formulere sin forståelse av problemet, før de klarte å uttrykke seg korrekt. Dette er et godt eksempel på hvordan et barn kan utforske, problematisere og tilegne seg kunnskap gjennom visuelle hjelpemidler. På samme måte som man kan fastholde og tydeliggjøre en erfaring ved å skrive om den, brukte disse barna tegning for å bearbeide og konkretisere sin lærdom (Silver, 2000).

### **3.8.3 Rom-retningsforståelse**

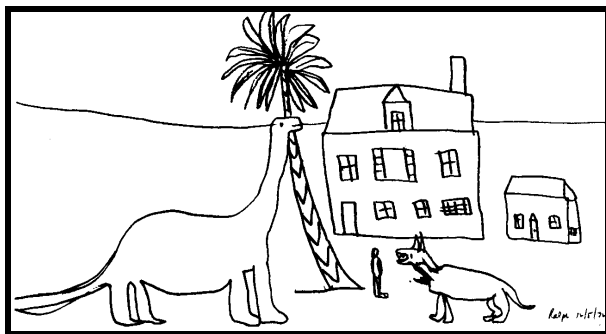
Ved observasjonstegning må elever analysere hva de ser fremfor seg og studere hvordan de forskjellige objektene forholder seg til hverandre. Dette kan være et effektivt verktøy for å utvikle rom-retningsforståelse. I et av sine eksperimenter

satte Silver opp et stilleben av et insekt og 3 sylindere i forskjellig størrelse. Disse var plassert i ulik avstand fra barna. Silver ba barna tegne med fokus på hvordan de forskjellige objektene forholdt seg til hverandre. Etterpå ba hun barna tegne et annet stilleben med miniatyrhus, trær og dinosaur.

12 år gamle Ralph mestrer å fremstille hvordan komponentene forholder seg til hverandre i tre retninger: Fra høyre til venstre, forover og bakover, over og under. Disse tegningene kan dermed vise til hvordan stillebenene var oppstilt:



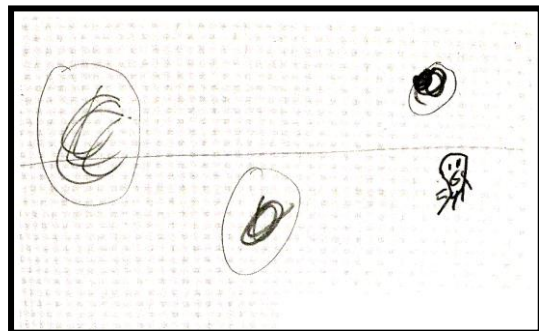
Ralphs tegning av sylindere



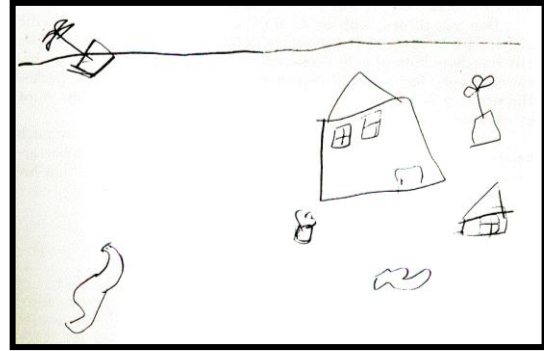
Ralphs tegning av miniatyrlandskap

For 14 år gamle Ben var oppgaven betydelig vanskeligere:

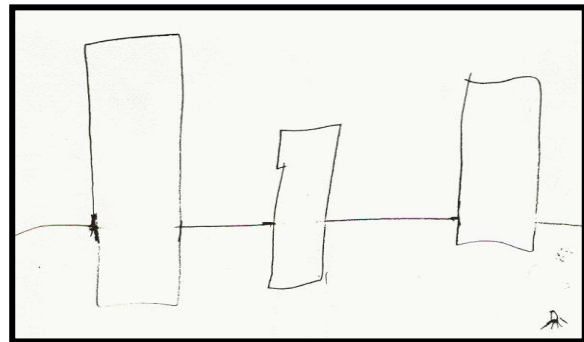
1. tegning: Her uttrykker Ben dybdeforskjellen mellom sylindrene, men istedenfor å tegne dem slik han ser dem fra siden, tegner han dem ovenfra. Han lykkes i å tegne den videste sylindren til venstre og insektet til høyre, men han har problemer med å plassere objektene på bordflaten.



2. tegning: Ut i fra denne tegningen kan vi lese at Ben er på et stadium der han stort sett behandler hvert objekt isolert og har så vidt begynt å analysere hvordan objektene forholder seg til hverandre. Vi kan se at dinosauren er foran treet, men disse to er ikke korrekt plassert i forhold til de andre objektene.



3. tegning: Det er interessant å merke seg at da Ben igjen ble bedt om å tegne det første stillebenet, nærmet han seg problemet på en helt annen måte. Denne gangen tegner han sylindrene fra siden og tar hensyn til høyde og vidde. Han begynner også å eksperimentere med dybdefremstillinger og lykkes i å plassere alle komponentene på bordet (Silver, 2000).



Da Ben tegnet de to første tegningene, ser det ut som han gjorde seg noen refleksjoner om hvordan man kan representere objekter i forhold til hverandre, og at disse erfaringene hjalp ham å forbedre den siste tegningen. Ut fra dette er det grunn til å anta at ved konsentrerte studier av det eleven ser framfor seg og ved forsøk på å fremstille dette visuelt, kan eleven utvikle grundigere forståelse for rom-retningskonsepter.

---

## 3.9 Oppsummering

Vi lever i en verden der kommunikasjon blir stadig mer billedbasert og kunst- og kulturnæringen er i rask vekst. En økt satsing på kunsthag og visuell kommunikasjon i skolen vil være en fornuftig tilpasning til denne utviklingen.

Gjennom kunst og håndverk får elever oppgaver som utvikler deres praktiske ferdigheter og gir dem erfaringer som utfordrer og opparbeider deres forståelse og problemløsningsevne. Det er et kreativt og fleksibelt fag der resultatene ikke er fastslått og hvor elevene kan prøve seg frem, utforske, eksperimentere og finne frem til nye og egne oppdagelser. De får muligheten til å utvikle fantasi og forestillingsevner og får øvelse i å reflektere over og uttrykke ideer, følelser og intensjoner.

Studier av kunstverk i undervisningen kan fungere som visuelle referanser som kan belyse sammenhenger mellom svært varierte tema og fagområder.

Kunsthaglige aktiviteter gir i tillegg elevene kjennskap til hvordan fagkunnskap benyttes i praksis. Ved å benytte kunsthaglige undervisningsmetoder på en rekke fagområder kan elevene støttes i å utvikle en fleksibel evne til å overføre kunnskap fra ett område til et annet og å anvende kunnskap på relevante måter i virkelige situasjoner.

Kunst og håndverk kan ha en positiv innvirkning på elevers selvtillit, motivasjon og læringsstrategier og faget kan forbedre skolens lærings- og sosiale miljø. Undersøkelser viser til at faget kan ha en positiv effekt på elevers helse og velferd og at kunsthaglige undervisningsmetoder egner seg for tilpasset undervisning og spesialundervisning. Om kunsthag har en innvirkning på elevers prestasjoner i andre fag er det derimot delte meninger om.



## 4. Kunst og håndverk for elever med utviklingshemning

Hittil har jeg diskutert utvikling av generelle kompetanser gjennom kunstfag i et perspektiv som er aktuelt både for normaltfungerende elever og elever med spesielle behov. I dette kapittelet vil jeg fokusere på relasjonen mellom kunst- og håndverksfaget og elever med utviklingshemning.

### 4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I opplæringslovens § 1-3 (Opplæringslova, 1998) om tilpasset opplæring står det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Det innebærer at den enkelte lærer og skole skal, så langt som mulig innenfor rammene av ordinær undervisning, forsøke å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Når den individualiseringen og differensieringen som gis i vanlig undervisning ikke er tilstrekkelig, og eleven har behov for ytterligere tilrettelegging, vil behovet for spesialundervisning gjøre seg gjeldene.

I § 5-1 i opplæringslova (Opplæringslova, 1998) står det om rett til spesialundervisning: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” Opplæringstilbudet skal legge særlig vekt på ”utviklingsutsiktene til eleven og gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa.” Det skal settes opplæringsmål som ”er realistiske for eleven.” Innholdet i spesialundervisningen er ikke presisert i loven og må fastlegges på grunnlag av en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal bygge på den enkelte elevs behov og forutsetninger og på skolens målsetting og læreplanverk (Tangen, 2008). Innenfor opplæring av elever med utviklingshemning er det tre hovedområder som vanligvis blir vektlagt: Selvhjelp og sosial fungering (ADL

---

trening); språk- og kommunikasjonstrening; og signalordslesning (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

Den generelle læreplanene skriver:

Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner (s. 5).

## 4.2 Varierte undervisningsmetoder

Gardner beskriver intelligens som “the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular culture, setting or community” (Gardner, 2003, s.16) I følge Gardners ”multiple intelligens teori” er hjernen delt opp i ulike moduler som egner seg for å bearbeide forskjellige symbolske elementer. Basert på forskning og analyse av andres studier utviklet Gardner syv intelligenstyper (lingvistisk, logisk-matematisk, visuell-romlig, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, interpersonlig og intrapersonlig) Gardner hevder at alle mennesker innehar alle de syv kognitive elementene, men at balansen mellom de ulike typer intelligens varierer fra person til person. Den intelligensbalansen en person har innvirker på dennes fremtidige bestrebelser så lenge kulturen aksepterer og er lydhør for viktigheten av denne formen for intelligens (Drew & Hardman, 2007).

En av rektorene i ”Fare for kunst” undersøkelsen snakker om at det må skapes aksept for at elever produserer og formidler gjennom ulike uttrykksformer:

Når man skal presentere noe for andre, så må man nødvendigvis gjøre et dypdykk og sette seg inn i det man har tenkt å presentere. Det som er viktig her, og det har jeg jobbet mye med i forhold til mine lærere, er å sørge for å skape aksept for at alle uttrykksformer er likeverdige. Det er like godt uttrykk om en elev velger å lage en tegning, et maleri, en skulptur, som det å lage en skriftlig framstilling (Grav & Kirksæther, 2008, s. 66).

Gjennom våre visuelle, auditive og taktile sanser erfarer og opplever vi ting som vi ønsker å uttrykke. Eisner (1982) hevder at sinnets essens er å forme representasjoner av disse opplevelsene, slik at private ideer blir kommunisert. Men forskjellige erfaringer krever ulike representasjonsformer for å uttrykkes godt. Opplevelser kan representeres gjennom ulike medium som musikk, bevegelser, skrift, tale, bilder, matematikk osv. Vi må kunne snakke om det som det er vanskelig å se, og se det som det er vanskelig å snakke om. Vi formidler ved hjelp av symboler, der hvert medium kan ses på som et symbolsystem. Når vi velger ulike representasjonsformer, velger vi forskjellige måter å anskue verden på. Både Eisner og Gardner er opptatt av at opplæringen må tilby kognitiv balanse. Jo flere representasjonsformer og symbolsystemer skolen kultiverer hos elevene, desto flere muligheter har de til å utvikle og utvide sin intellektuelle horisont (Efland, 2002). Den generelle læreplanen omhandler også dette tema:

Den gode lærer bruker mange og ulike bilder for å vise felles mønstre, og henter stoff og illustrasjoner fra de opplevelser ulike barn har hatt og de forskjellige erfaringer unge har gjort. Og den gode skole legger stor vekt på å utvide elevenes felles assosiasjonsgrunnlag fordi det gjør det lett å kommunisere tett (s. 11).

En annen rektor i *Fare for kunst* undersøkelsen forklarer hvordan alternative uttrykksmåter bidrar til å tilpasse undervisningen bedre til den enkelte elev:

Og det er i hvert fall noe som vi kan dokumentere, at de elevene som trenger spesiell tilrettelegging, de kan vise fram sitt læringsarbeid på en sånn måte at vi ikke er i tvil om at de har lært enormt mye, selv om de ikke er så flinke til å uttrykke seg skriftlig. Men de blir også flinkere til å uttrykke seg skriftlig etter en sånn periode (Grav & Kirksæther, 2008, s. 67).

Dette er svært aktuelt for elever med utviklingshemning. De har ofte store kommunikasjonsproblemer og trenger å utvikle et repertoar av representasjonsformer og symbolsystemer slik at de får flere kommunikasjonsmuligheter. Da

---

er det også viktig at alternative kommunikasjonsformer anerkjennes på linje med verbal og skriftlig kommunikasjon.

### 4.3 Bruk av visuelle midler

Elever med utviklingshemning kan ha problemer med både å forstå språk og å anvende språk i tale. I følge Smith (1977) referert i Silver (2000) har mange elever med språkvansker visuo-spatiale styrker. Smith WISC testet 208 elever med lærevansker og organiserte deltestene i kategoriene visuo-spatiale ferdigheter, konseptuelle ferdigheter og sekvensielle ferdigheter.

Gjennomsnittlig skåret testpersonene høyest på visuo-spatiale ferdigheter, lavere på konseptuelle ferdigheter og lavest på sekvensielle ferdigheter (Silver, 2000). Dette kan tyde på at mange elever med utviklingshemning kan ha god nytte av å tilegne seg kunnskap gjennom visuelle midler i stedet for eller i tillegg til gjennom verbale midler. Kunstfag kan med andre ord være en god støtte for barn der den visuelle kapasiteten overgår språkforståelsen. Dette bør sees i sammenheng med Gardner og Eisners teorier (4.2). Undervisningen må ta hensyn til elevenes forutsetninger og deres forskjellige innlæringsbehov og tilby aktiviteter som bygger på ulike intelligensstyper og representasjonsformer.

### 4.4 Induktiv, erfarings- og aktivitetsbasert læring

Elever med utviklingshemning kan ha store vansker med å tilegne seg teori og abstrakt kunnskap (Hilton & Ringlaben, 1998). Det er derfor viktig å gjøre undervisningen så praktisk, konkret og håndgripelig som mulig ved å følge induktive og erfaringsbaserte læringsstrategier. Det vil si at undervisningen beveger seg fra det nære til det fjerne, fra det kjente til det ukjente og fra det konkrete til det abstrakte (Befring, 2004). ”Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse” (Den generelle læreplanen, s.10).

---

Fordi kunst og håndverk er et material- og gjenstandsorientert fag kan det være en inngang til et felt der denne elevgruppa er mer mottakelig for kunnskap. Faget gir rom for at elevene kan lære gjennom handling, virke og konkret erfaring (Nybø, 1999). Det er nærliggende å tro at når denne elevgruppen for eksempel observerer, tegner og snakker om hester utvikler de nye begreper, lærer og forstår mer om hesten enn hvis de satt i et klasserom og leste og ble fortalt om den.

Et av hovedområdene ved opplæringen av elever med utviklingshemning er språk- og kommunikasjonstrening. Rognhaug og Gommæs (2008) er opptatt av at språket fungerer innenfor naturlige, hverdagslige sammenhenger og at denne elevgruppen også bør lære det i slike sammenhenger. ”Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (Den generelle læreplanen, s. 10). Skolen bør tilrettelegge for et læringsmiljø som skaper trygghet, samspill og kommunikasjon slik at elevene får muligheten til å være aktive, kommuniserende og undersøkende. Elevene bør få utvikle seg og lære gjennom erfaring og egenaktivitet i samspill med sine omgivelser.

Lave (1988) har utledet en teori om situert læring, som hører inn under aktivitetsteori og det sosiokulturelle læringsperspektivet (se punkt 1.1). Det at læring er situert vil si at individet alltid er en del av en kontekst og at individets læring ikke kan forstås løsrevet fra den sammenhengen individet står i. Lave hentet sine observasjoner fra skreddervirksomheter i Liberia. Fordi produksjon av klær innebærer å ha kunnskaper om de sosiale sammenhengene klærne skal brukes i lærte ikke skredderlærlingene bare å sy klær. De utviklet også kunnskaper om sosial rang, samfunnsstrukturer, høytider o.a. I tillegg utviklet de selvrespekt og fikk respekt fra andre (Lave, 1988). På samme måte som skredderlærlingene tilegner seg kompetanse i sammenheng med den kulturelle

---

kodeksen skredderaktiviteten utføres i, utvikler kunst- og håndverkselevne kompetanse innenfor den konteksten aktiviteten de utfører er del av.

## 4.5 Nederlagsopplevelser

Elever med utviklingshemning blir av og til beskrevet som umotiverte i læringssammenhenger – de tar ikke initiativ, fullfører ikke oppgaver, er ikke selvdrevne og tar ikke ansvar (Drew & Hardman, 2007). Utviklingshemmede elever er vant til at mye skjer rundt og med dem, uavhengig av deres deltagelse og innsats. Dette kan føre til en følelse av manglende kontroll og en form for lært hjelpeløshet som kan gi seg utslag i passivitet og lav selvfølelse. Basert på tidligere erfaringer mister disse eleven ofte troen på at de er i stand til å mestre oppgaver på egenhånd. De lærer å unngå nye situasjoner fordi de på forhånd er innstilt på nederlag. Dette kan ha en sterk negativ innvirkning på elevens læringsmotivasjon.

I den generelle læreplanen står det:

Skolen må lære [elevene] ikke å være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand (s. 5).

Det er derfor svært viktig at opplæringen gir eleven muligheten til å søke situasjoner der de lykkes i å gjennomføre oppgaver selvstendig og opplever at de fungerer. Det er om å gjøre å forstå elevens interesser og behov, og få tak i den enkeltes eget initiativ. Man må finne en balanse mellom elevens behov for utfordring og elevens behov for mestring (Drew & Hardman, 2007; Opdal & Rognhaug, 2002).

Elever som presterer svakt, opplever at de ikke mestrer, trives dårlig og har lav motivasjon, trenger neppe mer av det de mislykkes med. Allikevel peker studier av spesialundervisning på at omkring 85 % av innholdet er knyttet til

fagene norsk, matematikk og engelsk. Resultatene av denne type spesialundervisning viser seg å være relativt dårlige (Nordahl, 2003).

Mennesker med utviklingshemning har i ulik grad problemer med å forstå og å anvende ord. Likevel er tiltakene overfor denne gruppen i stor grad dominert av en tradisjonell akademisk tilnærming gjennom bruk av ord, selv på områder som gjelder opplæring i praktiske ferdigheter. Man kan lure på om vi snakker utviklingshemmede i senk, ikke av vond vilje, men fordi vi ikke forstår bedre (Rognhaug & Gommæs, 2008, s. 318)?

Det ser med andre ord ut til at mer undervisning i basisfag, ved hjelp av verbale metoder, ikke gir gode resultater for denne elevgruppen.

## 4.6 Motivasjon og mestring

I stedet for å gi elever med utviklingshemning mer av det de ikke mestrer, er tiden moden for å tenke nytt. Opplæringen av elever med utviklingshemning bør ha livskvalitet som overordnet målsetting. Det vil si å legge til rette for at eleven kan oppleve sosial tilhørighet og ha en meningsfull hverdag med aktiviteter eleven lykkes i å utføre. Man vet at positive, tilrettelagte tiltak innenfor et stimulerende miljø hever funksjonsnivået hos denne elevgruppen (Rognhaug & Gommæs, 2008). Det kan se ut som vi må bli mer kreative i vår tilnærming til spesialundervisningen og tilby økt variasjon i undervisningsopplegget. Basert på kartlegging av elevens funksjonsnivå og utviklingspotensial må skolen bli flinkere til å se elevens interesser, behov og mestringsområder, og møte elevene på deres premisser, hvilket skulle tilsi at en styrking av kunstoffag kan være et godt alternativ for mange elever.

I den kanadiske undersøkelsen *Learning through the arts* (2003), som er en av undersøkelsene Bamford refererer til, sa 90% av lærerinformantene at nesten alle elevene med spesielle behov hadde fokusert bedre i timer der undervisningen var basert på kunstfaglige aktiviteter. Elevene hadde hatt vellykkede læringsopplevelser, som resulterte i økt selvtillit (Upitis &

Smithrim, 2003). En av hovedgrunnene til at kunstfag viser seg å ha en positiv effekt på elevers læring er fagets evne til å skape trivsel, mestringsfølelse og motivasjon (Bamford, 2006). I *The Wow Factor* sier en av informantene fra Nederland:

Arts education stimulates children to give the best they can, they develop their talents in a secure environment and they are challenged in an appropriate way. That gives them self-confidence and courage to face new situations (Bamford, 2006, s. 2).

God kunst- og håndverksundervisning kan med sitt fokus på utforskning og improvisasjon, og ved hjelp av fagets åpenhet for eksperimentelle resultater, skape gode vilkår for mestringsopplevelser. I kunstfag er det få regler om hva som er rett og galt og det hersker en mer fleksibel holdning til måloppnåelse enn det som er normen i de fleste andre fag. Selve prosessen, det at eleven eksperimenterer og prøver seg frem, premieres. Elevene er i en situasjon der de får mulighet til å utvikle sine egne uttrykk, sin egen smak og foreta personlige vurderinger. De opplever å være i en prosess der de fungerer, skaper og bestemmer selv. Alle disse premissene legger forholdene til rette for at elevene kan oppleve økt trivsel, motivasjon og selvfølelse. I følge Befring kan slike vellykkede læringsopplevelser lede elevene inn i en positiv utviklingsspiral, drive frem en robust følelse av å ha personlig kontroll og opparbeide elevens selvtillit (Befring, 2004). "Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer" (Den generelle læreplanen, s. 5).

For å vekke elevenes motivasjon og lyst til å lære er det viktig at de kan identifisere seg med de aktivitetene skolen tilbyr (Eisner, 2002). Derfor bør lærerne sette seg inn i elevenes interesser og trekke frem aspekter fra elevenes livsverden i undervisningen. I kunstfag er det stort rom for å la elevene påvirke sine prosjekter og utforske sin egen verden. Effektiv kunstfaglig undervisning kan virke motiverende og vekke en selvdreven lyst til å lære mer.



---

The aim of the educational process inside schools is not to finish something, but to start something. It is not to cover the curriculum, but to uncover it. What one starts is an interest that is sufficiently powerful to motivate students to pursue that interest outside school (Eisner, 2002, s. 90).

## 4.7 Kunstfaglige forbehold

I denne oppgaven presenteres et generelt bilde på hva det vil si å være utviklingshemmet. Det er derfor verdt å merke seg at det er like store individuelle forskjeller mellom elever med utviklingshemning som mellom elever uten utviklingshemning. Mange elever vil ha glede av kunst- og håndverksundervisning, men noen vil oppleve dette som et krevende område. Enkelte personer med utviklingshemning har problemer med å oppfatte visuelt materiale. Personer med visuelle persepsjonsproblemer kan ha vansker med å se visuelle stimuli som et hele. De ser isteden mange urelaterte deler som de ikke mestrer å sammenfatte. De kan også ha problemer med å skille objekt fra bakgrunn eller skjelne et visuelt stimuli fra et annet (Smith, 1994, ref. i Hardman, Drew, & Egan, 1999). Det er i tillegg en overrepresentasjon blant utviklingshemmede med synsproblemer og grov- og finmotoriske vansker. Kunst- og håndverkslærere må derfor ta ekstra hensyn til elever som sliter med det visuelle materialet. Som tidligere nevnt er nøkkelen til et godt undervisnings-opplegg å bygge på elevens interesser, forutsetninger og behov. Selv om økt undervisning i kunst og håndverk vil ha en positiv effekt på mange elever med utviklingshemning bør man være var for at faget ikke nødvendigvis er løsningen for alle.

## 4.8 Oppsummering

Balansen mellom ulike former for intelligens varierer fra elev til elev. Derfor bør opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger og ta i bruk et bredt utvalg av metoder som spiller på elevenes ulike styrker og interesser.

Ved å kultivere et mangfold av representasjonsformer og symbolsystemer utvikler elevene varierte kommunikasjonsalternativer og får flere muligheter til å utvikle sin intellektuelle horisont. For elever der den visuelle kapasiteten overgår språkforståelsen kan det være støttende med undervisning som baserer seg på visuelle metoder.

Elever med utviklingshemning sliter ofte med å tilegne seg teori og abstrakt kunnskap. Derfor har de nytte av induktiv og erfaringsbasert læring hvor de tilegner seg kunnskap de har behov for innenfor konteksten av den konkrete aktiviteten de utfører. Fordi kunst og håndverk er organisert rundt konkrete gjenstander og aktiviteter kan dette faget egne seg spesielt godt som læringsarena for denne elevgruppen.

Opplæringen av elever med utviklingshemning bør være særskilt orientert rundt å bygge opp elevenes selvtillit, motivasjon og mestringsfølelse, da disse egenskapene ofte er svakt utviklet hos denne elevgruppen. Elevene trenger oppgaver som tar et balansert hensyn til deres behov for utfordringer og deres behov for mestring. I god kunst- og håndverksundervisning får elevene muligheten til å prøve seg fram, foreta personlige vurderinger og fungere selvstendig, noe som legger premissene til rette for å skape trivsel, mestringsfølelse og motivasjon. Elevene får vellykkede læringsopplevelser som kan utvikle deres selvtillit, følelse av personlig kontroll og læringslyst.

---

## 5. Metode

Metode betyr ”veien til målet” (Kvale, 2008). I dette kapitlet vil jeg beskrive og begrunne hvilken fremgangsmåter, metoder og strategier jeg har valgt for å nå undersøkelsens mål, som er økt kunnskap om hvilke generelle kompetanser elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunst- og håndverksundervisning.

### 5.1 Kvalitativ intervjuundersøkelse

I følge Befring (2007) egner kvalitative metoder seg til å få tak i kunnskap om det partikulære og idiografiske, det som er uventet og særpreget ved en situasjon. Den kvalitative forskeren fokuserer på faglig dybdeorientering, med vekt på forståelse av meningsinnhold og utvikling av fruktbare begreper eller karakteriserende typologier. I kvalitativ metode er man opptatt av å danne språklige fremstillinger av opplevelser, observasjoner eller samtaler. Metoden er preget av fleksibilitet og intuitive fremgangsmåter. Det vil si at forskeren kan benytte et bredt spekter av analysemetoder. Resultater blir ofte presentert ved gjengivelser av samtaler, illustrerende sitater og omfattende analyser (Befring, 2007). Det kvalitative forskningsintervjuet er en strukturert og formålsrettet samtale som anvendes for å oppnå forståelse om fenomener fra informantens synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi jeg ønsker å oppnå dybdeforståelse og identifisere sammenheng og helhet rundt et fenomen det er vanskelig å få øye på, har jeg valgt å intervju informanter med mye erfaring og forståelse rundt oppgavens tema. Gjennom en slik kvalitativ intervjuundersøkelse har mitt formål vært å framskaffe fyldig og beskrivende data basert på grundig, erfaringsbasert kunnskap.

---

## 5.2 Hermeneutisk metode

I teorikapitlene tar jeg utgangspunkt i teori og forskningsundersøkelser som utforsker kunstfagets kompetansestimulerende egenskaper. Det finnes lite litteratur som direkte omhandler spesialpedagogikk, kunstfag og kompetanse. Derfor trekker jeg linjer mellom teori om kunstfag og kompetanse, og teori om utviklingshemning og pedagogikk, for å utforme en forståelse for hvordan kunst- og håndverksundervisning kan utvikle generelle kompetanser hos elever med utviklingshemning. Den neste etappen i prosjektet har vært å gå ut i spesialpedagogiske virksomheter for å oppnå forståelse for hvordan dette tema behandles i kunst- og håndverksundervisningen. Til slutt drøfter jeg de empiriske funnene opp mot teorien for å utlede dypere forståelse for tema.

Denne tilnærmingen kan beskrives som hermeneutisk metode. I følge Befring (2007) dreier hermeneutisk metode seg om å fortolke og fange inn aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv. Med utgangspunkt i eksisterende teori utleder jeg en problemstilling som jeg gjennom empirien søker større innsikt og kunnskap om. Deretter drøfter jeg de empiriske funnene opp mot teorien. Det foregår en interaktiv prosess mellom nye inntrykk og eksisterende kunnskap. De enkelte budskapene fra intervjuene settes inn i en sammenheng og forstås i lys av en helhet (teorien), og helheten søkes tilpasset de enkelte budskapene. Denne vekselvirkningen mellom teori og empiri, helhet og del, betegnes som den ”hermeneutiske spiral” (Befring, 2007; M. Dalen, 2004).

## 5.3 “Studying what may be”

Denne studien kan også ses i lys av det Schoefield (1990) kaller ”studying what may be” – ”undersøke hvordan det kan bli”. Det vil si at jeg utforsker hva slags kompetanser elever med utviklingshemning kan tilegne seg gjennom kunstfag i situasjoner der kunst- og håndverkslærerne er flinke til å undervise og

reflekterte i forhold til denne problematikken. Dette utforsker jeg ved å intervju kunst- og håndverkslærere som forteller om sine intensjoner og reflekterer rundt fagets kompetansebyggende muligheter.

## 5.4 Utvalg

Før jeg begynte å søke etter informanter til denne undersøkelsen utviklet jeg noen utvalgsriterier. Jeg ville ha tak i informanter med kunstfaglig spesialkompetanse og søkte derfor lærere med kunst- og håndverksutdannelse. Lærerne skulle i tillegg undervise dette faget til elever med utviklingshemning.

Jeg var i hovedsak ute etter å finne kunst- og håndverkslærere som hadde reflekterte tanker og meninger om hva slags generelle kompetanser elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunstfag. Jeg var mer interessert i å trekke ut dybdeinformasjon om undersøkelsens tema, enn å få greie på hva som er normen blant kunst- og håndverkslæreres forståelse på dette området. Det var med andre ord de gode eksemplene som kunne belyse oppgavens problemstilling jeg var på jakt etter.

Etter en rekke overveielser bestemte jeg meg for å intervju tre informanter. Jeg gikk ut fra at svarene fra tre reflekterte kunst- og håndverkslærere kunne gi brede og utfyllende beskrivelser i forhold til oppgavens tema, og generere en håndterbar og tilstrekkelig mengde med data for tolkning og analyse. I en ideell situasjon ville jeg hatt et større utvalg slik at jeg kunne oppnå ”teoretisk metning”, det vil si at nye informanter ikke lenger tilfører nye perspektiv til undersøkelsen (M. Dalen, 2004), men det var dessverre ikke mulig innenfor masteroppgavens tidsramme.

Gjennom websiden [www.ped.lex.no](http://www.ped.lex.no) fant jeg alle grunnskoler med spesialenhet og alle spesialskoler innenfor mitt geografiske område. Jeg ringte 20 skoler og ble svært overasket over at kun 5 av disse hadde kunst- og håndverkslærere

som underviste spesialklasser i dette faget. Dermed ble mine valgalternativer færre enn jeg hadde regnet med, og det ble et spørsmål om å finne villige informanter fremfor godt informerte informanter. Det ble også lite rom for å bevisst skape variasjon i lærernes kjønn, alder, bakgrunn og elevgruppe.

I desember ringte jeg de fem lærerne jeg hadde sporet opp, fortalte dem hvem jeg er, beskrev prosjektet mitt og spurte om de var interessert i å delta i undersøkelsen. Tre av lærerne var positive og hadde mye på hjertet om tema, mens to ga uttrykk for at de ikke ønsket å delta. I begynnelsen av januar sendte jeg et informasjons-brev (se vedlegg no. 1) til de tre interesserte lærerne og fikk positive svar. Etter å ha utført alle de tre intervjuene (som jeg beskriver i 5.6) viste det seg at ett av intervjuene ga få data. Jeg bestemte meg derfor for å oppspore en siste informant for å gi undersøkelsen et grundigere datagrunnlag. Denne gangen tok jeg kontakt med en videregående skole som tilbød formingsfag for elever med utviklingshemning. Der fikk jeg kontakt med en fjerde kunst- og håndverkslærer som var positiv til å delta.

De fire informantene jeg har intervjuet i denne undersøkelsen er alle kvinner med kunst- og håndverkslærerutdannelse, alle har tekstilfaglig bakgrunn og to har spesialpedagogisk videreutdannelse. To informanter har jobbet som kunst- og håndverkslærer i flere tiår, to har tatt kunst- og håndverkslærerutdannelse i godt voksen alder og jobbet i yrket de siste 6 årene. To underviste ved spesialskoler på barne- og ungdomstrinnet, en ved en spesialavdeling på en ungdomsskole og en ved en spesialavdeling på en videregående skole. (I punkt 5.10 følger en diskusjon om dette utvalgets overførbarhet).

## 5.5 Utforming av intervjuguide

Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om felles tema (Kvale, 2008). I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte semistrukturert intervju. Det vil si at jeg følger spørsmål fra en

intervjuguide, men at jeg står fritt til å velge spørsmålenes rekkefølge og kan stille oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål når det er behov for det (Gall, Gall, & Borg, 2007). For å forsikre meg om at intervjuet dekket alle de områdene jeg ønsket å belyse konstruerte jeg en intervjuguide med spørsmål inndelt i ulike tema. Jeg fulgte ”traktprinsippet” og formulerte uproblematisk spørsmål i innledning og avslutning, og mer sentrale og krevende spørsmål i midten av intervjuet (Dalen, 2004). Jeg ville at informantene skulle føle seg komfortable og avslappet og få anledning til å ”varme opp” før jeg gikk inn på de mer utfordrende og kompliserte emnene. Jeg var i tillegg opptatt av å formulere klare og utvetydige spørsmål, uten bruk av vanskelige faguttrykk, og å gi rom for informantenes egne meninger. Det var utfordrende å lage spørsmål der jeg fikk tak i bredde og dybdeinformasjon, uten å legge for mange føringer og selv foreslå kompetanseområder for informantene. Jeg brukte med andre ord mye tid på å formulere en intervjuguide der jeg påså at informantene forsto hva jeg var ute etter, uten at jeg la svarene i munnen på dem.

I midten av januar utførte jeg et prøveintervju med en bekjent som er kunst- og håndverkslærer og underviser elever med spesielle behov. Da fikk jeg konstruktiv tilbakemelding på min egen framtoning, en følelse av hvordan intervju spørsmålene virket inn på informanten, og erfaring i hvorvidt spørsmålene ga gode uttømmende svar. Etter dette justerte jeg noen av spørsmålene i håp om å trekke ut enda mer informasjon fra informantene.

Under intervjuene opplevde jeg at intervjuguiden fungerte godt. Rekkefølgen på spørsmålene ledet samtalen på en behagelig og strukturert måte. Det ble verken mye repetisjon eller hopping mellom tema, samtidig som jeg følte at jeg fikk tak i det meste av det informantene hadde å si rundt undersøkelsens problemstilling.

---

## 5.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet fra slutten av januar til begynnelsen av mars 2009. For å bli bedre kjent med informantene og for å ha noen felles referanserammer å snakke ut i fra under intervjuet, organiserte vi det slik at jeg var til stede i en av informantenes kunst- og håndverkstimer før intervjuet. En positiv konsekvens av dette var at jeg fikk muligheten til å observere noen av de fenomenene jeg skriver om og utviklet verdifull rammeforståelse for undersøkelsen. Det ga meg også anledning til å vise dem anerkjennelse og respekt ved å kommentere positive momenter jeg var vitne til, og jeg tror det resulterte i at informantene følte at jeg forsto og kjente dem bedre før intervjuets start. Jeg har bevisst valgt å ikke behandle dette som observasjoner i min forskningsmetode ettersom det ville gjøre oppgavens omfang for omfattende. Jeg vil derfor ikke beskrive disse timene nærmere.

For å fange opp informantenes egne ord og uttalelser brukte jeg digital opptaker. Ettersom jeg ville opparbeide god kontakt med informantene slik at de følte seg komfortabel og anerkjent, og fortalte fritt og åpent, var det fint å slippe å ta notater. På den måten kunne jeg vie informantene og samtalen min fulle og hele oppmerksomhet, og vise min interesse ved å lytte, opprette god nonverbal kontakt, og stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg var i tillegg opptatt av å vise forståelse for informantenes individuelle synspunkter og å holde mine meninger i bakgrunnen.

Under tre av intervjuene opplevde jeg å få god kontakt. Lærerne fortalte fritt og entusiastisk om sine tanker og erfaringer og to av dem nevnte at intervjuet hadde vært en interessant og lærerik opplevelse. Ved ett intervju var relasjonen svakere. Dette kan ha vært fordi informanten hadde få refleksjoner rundt de spørsmålene jeg stilte; fordi hun følte seg stresset i intervjusituasjonen; og/eller fordi jeg ikke lyktes i å komme på bølgelengde med henne. Svarene var korte



---

og jeg fikk ikke lirket mer informasjon ut av henne, verken ved hjelp av tålmodige pauser eller utdypende spørsmål.

## 5.7 Analyse og tolkning av data

I følge Thagaard (2009) er analysen det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av materialet. Analyse og tolkning kan ikke skilles ettersom arbeidet med å få oversikt over dataene innebærer at forskeren tenker over dataenes betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås.

### 5.7.1 Transkribering

Kvale (2008) beskriver transkripsjonen av intervjuet som en tolkningsprosess i seg selv. Oversettingen fra muntlig samtale til skriftlig tekst medfører en rekke vurderinger og beslutninger, og to ”transkriberere” vil ofte komme frem til varierende resultater.

Umiddelbart etter hvert intervju, transkriberte jeg hele intervjuet for å påse at eventuelle uklarheter ble notert mens jeg hadde intervjuet friskt i minnet. Jeg har etter beste evne forsøkt å skrive ned alt som ble sagt i intervjuene, men kremting, latter, pauser, emosjonell stemning ol., er ikke markert ettersom den verbale diskursen er hovedfokus i analysen, og informantenes følelser og nonverbale kommunikasjon er mindre viktig. Når jeg presenterer sitatene i oppgaveteksten har jeg foretatt små endringer i det transkriberte materialet slik at sitatene er mindre muntlige i sin form og mer mottakelige for leseren, samtidig som jeg har vært påpasselig med å bevare informantens ordbruk og meningsinnhold.

### 5.7.2 Koding

For å enkelt kunne holde de forskjellige informantene fra hverandre under kodingen fikk hver informants tekst sin egen farge. Deretter gikk jeg

systematisk gjennom det transkriberte råmaterialet og sorterte innholdet ved å klippe og lime tekst inn i kategorier og underkategorier. Disse kategoriene ble utledet fra det empiriske meningsinnholdet sett i lys av problemstillingen. Når alt intervjumaterialet var kategorisert ble det sortert i forhold til kategorier utledet fra teorien, og kategoriene basert på informantenes begreper ble sammenholdt med faguttrykk fra teorien. Slik ble det enklere å tolke det empiriske materialet opp mot det teoretiske materialet. Et eksempel på dette er at underkategorier som var sortert under den empirisk utledede hovedkategorien ”forståelse på andre fagområder” ble sammenholdt med de teoretisk utledede hovedkategoriene ”intellektuell fungering” og ”konseptuelle ferdigheter”.

### **5.7.3 Fremstilling og tolkning av data**

Etter å ha sortert og satt datamaterialet inn i et formålstjenlig system forsøkte jeg å hente frem det overordnede og sentrale meningsinnholdet i det empiriske materialet. I presentasjonen av data prøvde jeg å frembringe en grundig forståelse av hva informantene hadde fortalt om undersøkelsens tema ved å bruke en kombinasjon av informantenes egne ord og uttrykk, tilgjengelig teori og mine egne refleksjoner. Først skapte jeg ”tilstandsbilder” ved å gi ”tykke” beskrivelser med utgangspunkt i datamaterialet. Deretter videreførte jeg materialet ved å utvikle ”forståelsesmodeller”. Det vil si at jeg drøftet datainnholdet i en stadig vekselvirkning mellom informantenes uttalelser og de teoretiske perspektivene (Dalen, 2004).

I følge Dalen (2004) må informantenes meningsutsagn tolkes i relasjon til den situasjonen informanten befinner seg i og den debatten som foregår i samfunnet rundt fenomenet som studeres. Derfor har jeg vært påpasselig med å tolke lærernes oppfatninger i lys av deres særskilte interesse for kunst- og håndverksfaget, fagets posisjonen i skolen, og den skoledebatten som foregår i vårt samfunn i dag. Jeg har også vært opptatt av å være tro mot informantenes

meningsutsagn slik at de skal kunne kjenne seg igjen i tolkningen. Dette aspektet ved tolkningen viser til begrepet ”intersubjektivitet” som omhandler hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker (Haavind, 2001, ref. i Dalen, 2004 ).

Med utgangspunkt i Dalens ulike metoder for presentasjon av data vil jeg hevde å ha benyttet aspekter av både ”tematisering-” og ”teori/modell-” metoden. ”Tematisering” vil si at fremstilling av data tar utgangspunkt i intervjuguiden og de tema den omhandler. I intervjuguiden delte jeg spørsmålene inn i tre tema: ”generelle kompetanser”, ”undervisningsmetoder” og ”fagets plass og status”. Når jeg skulle fremstille resultatene fra intervjuundersøkelsen var det naturlig å beholde denne ”tematiseringen”. ”Teori/modell” metoden baseres på eksisterende teori om et fenomen som kan anvendes på eget materiale. Jeg fant det hensiktsmessig å dele data fra temaet ”generelle kompetanser” inn i kategorier hentet fra diagnosen for utviklingshemning. Jeg benyttet diagnosekriteriene for utviklingshemning som en ”teori/modell” for å skape en dialektisk analyse mellom eksisterende teori og egen empiri i et forsøk på å utvikle ny innsikt og forståelse.

## 5.8 Forforståelse

I denne undersøkelsen har jeg vært nødt til å forholde meg til det vitenskapsteoretiske begrepet forforståelse i et forsøk på å oppnå troverdige, valide resultater. Forforståelse kan forklares som blant annet de holdninger, erfaringer, kunnskap og verdier en person har før den møter det som skal forstås. Hvordan en person forstår det som observeres preges av dennes forforståelse (Chalmers, 1999; Wormnæs, 2005). Alle forskere bringer med seg sine teorier, normer og forventninger inn i forskningsprosessen og farger forskningsresultatene med denne forforståelsen. Innenfor kvalitativ forskning vil forskjellige forskere komme frem til ulike slutninger basert på de samme

---

funn (Gall et al., 2007). For at min forforståelse ikke skal svekke denne undersøkelsen har jeg forsøkt å handle upartisk og nøytralt, og vært opptatt av å plassere meg selv i forskningsfeltet ved å erkjenne mitt ståsted og åpent diskuterer hvordan min forforståelse påvirker tolkning og analyse av data (Fay, 1996).

Selv om forforståelsen kan bidra til å svekke undersøkelsens validitet er den en helt nødvendig forutsetning for forskning. Uten vår forforståelse, vår kunnskap og interesse for temaet, er det vanskelig å vite hva man skal se etter. Vår forforståelse fungerer som en guide som peker på hva slags kunnskap og fenomener vi søker og hva slags problemer vi ønsker å løse (Chalmers, 1999).

I denne undersøkelsen har jeg valgt et tema jeg er spesielt interessert i og har mange meninger om. Jeg er selv kunst- og håndverkslærer og har erfaring med utviklingshemning fra arbeid og studier. Denne bakgrunnen gir meg en nærhet til fenomenene som studeres og støtter meg i å finne aktuelle fokus og dybden i feltet. Det at mine informanter og jeg har lignende fagbakgrunn kan styrke min forståelse av dem. Men min erfaring bringer også utfordringer. Jeg har forutinntatte meninger om at faget egner seg godt til å utvikle elevers generelle kompetanser, og at fagets verdi og potensial er undervurdert. Jeg er med andre ord på ingen måte nøytral og distansert ovenfor dette tema. I mitt arbeid med denne undersøkelsen har jeg derfor forsøkt å skyve til side mine egne ønsker om hvordan jeg vil sannheten skal se ut og hva jeg ønsker å finne. I alle prosedyrer og tolkninger har jeg prøvd å være ærlig og rettferdig og ha en kritisk og undersøkende holdning til mine egne antakelser og teorier.

## 5.9 Validitet

Validitet henviser til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det er derfor viktig at jeg påser at de data jeg har samlet inn, er relevante i forhold til oppgavens problemstilling og at jeg har behandlet,

---

analysert og drøftet dataene på en sannferdig og gyldig måte. Alle disse trinnene må jeg være påpasselig med å synliggjøre for leseren (Silverman, 2009).

Ovenfor (5.8) har jeg nevnt viktigheten av å redegjøre for min egen tilknytning til feltet slik at leseren kritisk kan vurdere hvorvidt min forforståelse og posisjon påvirker tolkningen av resultatene. For å kontrollere egen subjektivitet og påse at mine tolkninger er logiske og gir forsvarlige kunnskapsutsagn har jeg i tillegg diskutert mine tolkninger med andre fagpersoner.

For videre å styrke validiteten i undersøkelsen har jeg jobbet mye med intervju spørsmålenes kvalitet for å påse at informantene får muligheten til å ytre innholdsrike, fyldige og personlige svar. Jeg har også villet forsikre meg om at jeg har forstått informantens mening ved å stille oppklarende spørsmål under intervjuet.

## 5.10 Overførbarhet

I en oppgave med ett så lite utvalg som denne blir det problematisk å snakke om generaliserbare resultater. I kvalitativ forskning har det blitt vanligere å benytte begreper som "translatability", "fittingness", "comparability" (Schofield, 1990) og "overførbarhet" (Dalen, 2004). Man er da mindre opptatt av om resultatene er generaliserbare til en større populasjon, slik fokuset er i kvantitativ forskning, og mer fokusert på om forskningsresultatene gir informasjon som kan overføres og benyttes i andre situasjoner. I følge Agnes Andenæs (2001) referert i Dalen (2004) må leseren av forskningsundersøkelsen selv avgjøre om resultatene er anvendelige i andre sammenhenger. Jeg har derfor vært opptatt av å frembringer tilstrekkelig og relevant informasjon ved hjelp av grundige beskrivelser og fortolkninger, slik at mottakeren selv kan vurdere hvilke funn i denne undersøkelsen som kan benyttes i andre situasjoner.

I denne undersøkelsens utvalg er det god variasjon i elevenes aldersspredning, men lite variasjon i informantenes alder, kjønn og kunstfaglige bakgrunn (Se 5.4). Av mangel på tid og resurser har jeg i tillegg holdt meg innenfor et begrenset geografisk område. Teoretisk sett kan man se det som en svakhet at oppgavens utvalg ikke er mer variert. Det er mulig undersøkelsen ville oppleves som relevant for flere hvis informantene hadde ulik kunstfaglig bakgrunn og i tillegg var representert av noen mannlige og noen yngre lærere, og informanter fra skoler i andre landsdeler. Det er også mulig at større variasjon i utvalget ville gitt mer spredning i undersøkelsens funn. Jeg opplever likevel ikke at dette har vært et stort metodisk problem i denne undersøkelsen. Gjennom de informantene jeg har hatt til rådighet har jeg gjort mange funn vedrørende generelle kompetanser elever utvikler gjennom kunst- og håndverksfaget. Dette er funn som kan være interessante for alle som er opptatt av pedagogiske spørsmål. Jeg vil tro resultatene er spesielt overførbare til spesialpedagogisk undervisning, kunst- og håndverksundervisning både i normal- og spesialskolen, samt undervisning i andre fag der man ønsker å benytte kreative pedagogiske metoder.

## 5.11 Reliabilitet

Reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet og hvor vidt nøyaktighet ligger til grunn for hele forskningsprosessen. I en kvalitativ undersøkelse er det kvantitative reliabilitetskravet om at undersøkelsen skal være etterprøvbar vanskelig å innfri (Dalen, 2004). I en undersøkelse som denne er fenomenet, informantene, intervjueren og omgivelsene i kontinuerlig endring.

Informantenes meningskonstruksjoner påvirkes av aspekter som dagsform, relasjon til intervjueren, intervjusituasjon og aktuelle debatter rundt fenomenet i samfunnet og informantens liv. Intervjuene vil derfor bli å betrakte som historiske hendelser som ikke lar seg gjenkalle. En konsekvens av dette er at en annen forsker ikke har mulighet til å etterprøve denne studien under identiske

---

forhold. Kravet til reliabilitet blir allikevel ikke borte. I kvalitativ forstand dreier reliabilitet seg om at jeg som forsker må være nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at andre kan se for seg hvert trinn i prosessen og forstå hvordan jeg har kommet frem til forskningsresultatene. Derfor har jeg vært påpasselig med å vise åpenhet omkring hele forskningsprosessen ved å beskrive relevante forhold som omhandler meg selv, informantene og intervjusituasjonen, og ved å angi hvilke analyseteknikker jeg har benyttet til å bearbeide datamaterialet.

## 5.12 Etiske hensyn

Vårt samfunn stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2004). I følge personopplysningsloven er oppgaver som denne, som behandles av elektroniske hjelpemidler, meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For å forsikre meg om at undersøkelsen blir utført i henhold til gode etiske prinsipper har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH). Før intervjuet samlet jeg inn informantenes frie samtykke og informerte dem om alt som angikk deres deltagelse i undersøkelsen. Dette omhandler informasjon om hvem jeg er, en redegjørelse for forskningsfeltet, hvordan intervjuet skulle foregå, opplysninger om konfidensialitet og informantens rett til å trekke seg fra undersøkelsen.

Denne oppgaven behandler få sensitive opplysninger og det er liten fare for negative konsekvenser ved undersøkelsen. Det er allikevel viktig å ta hensyn til informantenes integritet ved å anonymisere materialet. Jeg har unngått å benytte informantenes navn i min behandling av datamaterialet og har ikke brukt opplysninger som kan føres tilbake til lærerne og deres elever.

---

Jeg har også villet vise min takknemlighet ovenfor informantene som har satt sin tid og sin kunnskap til disposisjon, og vært opptatt av at de ikke skulle føle seg testet og presset, men trygge og verdsatt i forskningssituasjonen.

### 5.13 Begrensninger ved egen metode

Dette kapittelet har redegjort for fremgangsmåter, metoder og strategier jeg har benyttet for å utforske hvilke generelle kompetanser elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget. Avslutningsvis vil jeg kort gjøre rede for noen metodiske begrensninger ved denne undersøkelsen.

Som jeg nevner i punkt 5.4 og 5.10 ville undersøkelsen funn trolig vært mer omfattende og nyansert hvis utvalget av informanter var større og mer variert. Da ville det sannsynligvis også vært mulig å danne et mer grunnleggende bilde av reell praksis og refleksjonsnivå blant kunst- og håndverkslærere i norske skoler.

Det ville i tillegg ha vært svært interessant å observere lærernes undervisning og benytte disse dataene i oppgaven. Denne undersøkelsen er basert på intervju hvor det har blitt fokusert på lærernes intensjoner og deres forståelse og opplevelse av fagets muligheter. Gjennom observasjon ville undersøkelsen i tillegg generert data om hvordan lærerne og elevene handler og forholder seg til hverandre og undervisningen. Ved hjelp av en metodisk tilnærming som benyttet både intervju og observasjon ville undersøkelsen sannsynligvis gitt mer nyansert informasjon om hva elevene lærer, hvordan de lærer og hva slags innvirkning ulike undervisningsformer har på elevenes læring (dette diskuteres også i kap 7.1).



## 6. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi et mest mulig representativt bilde av undersøkelsens funn ved å bruke karakteristiske og illustrerende sitater fra informantene. I tillegg til disse beskrivelsene vil jeg drøfte funnene opp mot undersøkelsens teoretiske grunnlag i et forsøk på å utlede dypere forståelse og innsikt om hvilke ulike generelle kompetanser elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget. For å tydeliggjøre sammenhengen mellom teori og empiri refererer jeg fortløpende til aktuelle teorikapitlers nummer i teksten.

Presentasjonen av undersøkelsens funn tar utgangspunkt i temaene ”generelle kompetanser”, ”undervisningsmetoder” og ”fagets plass og rolle” som er utledet fra intervjuguiden. Hovedfokuset i denne undersøkelsen ligger på temaet ”generelle kompetanser”. For enklere å kunne analysere undersøkelsens datainnhold har jeg gruppert svarene fra dette temaet inn i ulike kategorier og forsøkt å sortere disse inn i rammene av definisjonen på utviklingshemning. Utviklingshemmede har i følge AAIDD (2009) problemer på områdene *intellektuell fungering* og adaptiv atferd som dreier seg om *konseptuelle ferdigheter, sosiale ferdigheter og praktiske ferdigheter*. Ved å sortere data inn i disse kategoriene, vil jeg tydeliggjøre sammenhengen mellom de områdene elever med utviklingshemning har spesielt behov for å utvikle, og den kompetansen de kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget.

### 6.1 Intellektuell fungering

Intellektuell fungering refererer til intelligens og mental kapasitet på områder som læring, resonnering, problemløsning, planlegging, abstrakt tenkning og forståelse av komplekse ideer (AAIDD, 2009).

### 6.1.1 Resonneringsevne

Tre av informantene nevnte at elevene får muligheter til å observere og reflektere gjennom kunst- og håndverksoppgaver. Hos en informant skulle elevene male et vinterlandskap og hentet eksempler på vinterbilder i kunstbøker på biblioteket. Læreren ba elevene tenke etter hvordan de så at det var vinterbilder og hva det var som signaliserte vinteren i bildet. Var det for eksempel aktiviteter eller farger som avslørte det?

I dette eksempelet setter læreren en oppgave som er med på å utvikle elevenes kognitive fleksibilitet. Elevene resonnerer fra hva de ser, til hva de har erfart, til bildets betydning. På den måten utvikler de ferdigheter i å overføre kunnskap fra et område til et annet (3.4) og utvikler forståelse for hvordan ting forholder seg til hverandre og danner et hele (3.8.1). Ved å utfordre elevene til å tenke over hva slags visuelle momenter som kan skape et vinterbilde gir denne aktiviteten i tillegg øvelse i å benytte visuelle symbolsystemer (4.2).

Prosjektet belyser også hvordan bilder kan vekke elevenes tanker og utvikle deres bevissthet ovenfor de forhold som er avbildet (3.1). ”Studio Thinking” beskriver hvordan kunsthøgskolen utvikler elevenes evne til å observere visuelle kontekster med mer nøyaktighet enn det man vanligvis gjør. Eleven lærer å se ting med nye øyne og å legge merke til ting som har vært oversett og derfor utilgjengelige for tanken (3.7).

### 6.1.2 Matematiske ferdigheter

I læreplanen i kunst og håndverk blir den grunnleggende ferdigheten ”å regne” beskrevet på følgende måte: ”Å kunne regne i kunst og håndverk innebærer blant annet å arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer” (2.4)

Tre av lærerne var opptatt av at faget gir elevene praktisk erfaring med matematiske elementer som ”volum, rom, lengde, bredde, mønstre, former. Vi konstruerer kuber og pyramider, klipper former og legger dem ved siden av hverandre som border.”

Hvis de skal sy noe så må de jo for eksempel lage et mønster og ta mål av kroppen. Og hvis de er usikre på centimeter og meter og sånn så kommer det inn der. De får praktisk erfaring å henge på teorien. Vi får tilbake det de lærer i matte i kunst og håndverk og motsatt.

Drew og Hardman (2007) skriver at utviklingshemmede elevers matematikkundervisning må bygge på konkretiserende metoder: “Regardless of the approach used, arithmetic instruction must be concrete and practical to compensate for the child’s deficiencies in reasoning ability.” Det er tydelig at informantene er bevisst på at fagets fokus på material- og gjenstandsorienterte aktiviteter der elevene lærer gjennom handling og konkret erfaring er til stor hjelp for utviklingshemmede elevers læring av matematiske fenomener (4.4).

### **6.1.3 Rom-retningsforståelse**

To informanter beskrev hvordan kunstfaglige oppgaver kunne gi elevene erfaringer og forståelse for rom-retning. Elevene som skulle male vinterlandskap ble utfordret til å male bildet i perspektiv og ble nødt til å tenke over hvordan ting som er nært er stort, og ting som er langt borte er lite.

En lærer fortalte hvordan hun hadde oppdaget at en elev ikke hadde begrep om rom og retning:

Da jeg tegnet en diagonal linje på tavla var det en av elevene som overhode ikke klarte å gjengi det på arket. Rom-retning er jo viktig i mange sammenhenger for intellektuell utvikling. De må jo skjønne verden rundt seg. Vi trente da gjennom å male med bred pensel, raske krokitegninger, om igjen og om igjen, så begynte det å komme. Etter hvert så jublet han jo fordi han fikk det til.

Gjennom observasjonstegning blir denne eleven utfordret til å studere og analysere hva han ser fremfor seg og får øvelse i å observere hvordan de ulike

objektene forholder seg til hverandre. På samme måte som i Silvers (2000) tegneoppgaver (3.8) utvikler denne eleven forståelse for rom-retning gjennom gjentatte tegneøvelser.

#### **6.1.4 Forståelse på andre fagområder:**

At kunst og håndverk og andre skolefag har stor innvirkning på hverandre var noe alle informantene nevnte. De hadde mange eksempler på hvordan faget berører andre fagområder. En lærer beskrev et tverrfaglig prosjekt mellom naturfag og kunst og håndverk der elevene lagde musefellebiler. Studier av hvordan fjæra på musefellebilen sendte bilen av gårde ga elevene praktisk erfaring med konseptet energi.

I forbindelse med toving av ull var en gruppe på teppeutstilling på historisk museum og studerte tova, filta telt fra Kirgisistan. I den sammenhengen var læreren opptatt av å gi elevene en forståelse for samfunnsfag og geografi i tillegg til det kunstfaglige.

Flere av informantene beskrev nytten av IKT i undervisningen med særlig fokus på å lage og laste ned bilder. En lærer viste til en oppgave der eleven skulle lage en powerpoint presentasjon for å vise frem arbeidene sine på en foreldrefest. ”Å kunne bruke digitale verktøy er viktig for å søke informasjon og for selv å produsere informasjon i tekst og bilder” står det under grunnleggende ferdigheter i læreplanen i kunst og håndverk (2.4).

Dette er gode eksempler på det jeg tidligere har beskrevet som induktiv og erfaringsbasert læring og situert læring (4.4) Ved å ta utgangspunkt i en situasjonsbetinget aktivitet utvikler elevene en rekke kompetanser på områder som er tilknyttet denne aktiviteten. Elevene lærer om utenomkunstfaglige fenomener ved å gå fra det konkrete til det abstrakte og fra det nære til det fjerne. Fra musefellebiler til energiforståelse, fra toving av ull til kunnskap om andre kulturer, og fra et ønske om å vise frem egne produkter til utvikling av

IKT ferdigheter. For at denne formen for læring skal skje, er det viktig at lærere ser disse sammenhengene og griper denne muligheten til å utvikle kompetanse på nye områder mens elevene er engasjert og involvert. ”Opplæringen må trene blikket og øve sansene for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag” (Den generelle læreplanen s. 7).

## 6.2 Konseptuelle ferdigheter

Konseptuelle ferdigheter referere til språk-, lese- og skrive ferdigheter; penger, tid og nummer forståelse; og selvforståelse (AAIDD, 2009).

### 6.2.1 Språk og begreper:

Tre av informantene var opptatt av at kunst- og håndverksfaget gir elevene muligheten til å kommunisere og utvikle språkkompetanse. ”Gjennom praktiske erfaringer og opplevelser, og ved å snakke om det de ser og gjør, øker elevene sin egen språkkompetanse.” Dette er i tråd med det læreplanen i kunst og håndverk skriver om grunleggende ferdigheter (2.4). ”Å kunne uttrykke seg muntlig i kunst og håndverk om sitt eget og andres arbeid er en viktig del av faget. Samtalen kan føres på ulike nivåer, fra det beskrivende til det mer analyserende og vurderende.” En av lærerne hadde et svært godt eksempel på hvordan konkrete kunsthaglige aktiviteter kan støtte språksvake elever i å lære begreper:

Jeg tror at bruken av redskaper på en sånn formingsavdeling er en veldig god styrke for å lære begreper. For du bruker så veldig mange konkrete. Du har jo alt her inne, ikke sant. Du har mål og vekt, materialer og maskiner. Å bruke for eksempel en symaskin øver veldig i begrepsapparatet. Sett trådsnellen der, så tar du tråden under den kroken, så drar du den fram, tar den opp og legger den inn. Du får alle preposisjonene, ikke sant.

En annen lærer nevnte at elevene trivdes veldig godt i kunst- og håndverkstimene og derfor tok kontakt med hverandre og pratet mer enn vanlig.

Dette er helt i tråd med det teorien sier om språkopplæring av elever med utviklingshemning (4.4). ”Begrepslæring gjøres best ved å lære begrepene i naturlige, hverdagslige sammenhenger, da språk læres innenfor de sammenhengene det brukes” (Rognhaug & Gommæs, 2008). Lærerne viser at de er bevisst viktigheten av å basere språkopplæringen på konkrete erfaringer og egenaktivitet. De gir elevene mulighet til å være aktive, kommuniserende og undersøkende i et trygt og tilrettelagt læringsmiljø.

### **6.2.2 Visuell kommunikasjon.**

En lærer var spesielt opptatt av hvor viktig det er for utviklingshemmede elever å lære å kommunisere visuelt.

Jeg tenker jo at faget er helt nødvendig for å få et helt menneske. Vi lever jo i en visuell verden, en verden med enormt mange inntrykk, sånn at elevene må i hvert fall kunne uttrykke seg på samme måte sjøl. De må kunne gi et gjensvar.

Hun snakket om hvordan elevene kan bruke tegning, form, farge og bilder til å kommunisere, og hvor viktig det er at skolen støtter elevene i å utvikle denne fortellermuligheten fra en tidlig alder.

Ved å meddele seg ved hjelp av tegning og bilder, får disse elevene et alternativt språkuttrykk. Jeg har en elev som verken leser eller skriver, så han blir jo hindra i å fortelle en fortelling med mindre han sitter og forteller den muntlig. Så vi har jobba med et tegneserieprogram på nettet. Det ser ut som det er en god opplevelse i forhold til å se at du må ikke skrive ord for å fortelle.

Om en annen elev fortalte hun:

Denne eleven er veldig flink, men hun kan ikke lese sammenhengende tekst, hun kan ikke skrive. Masse ortografiske feil og samsynsproblematikk som gjør at hun er helt avhengig av det visuelle. Men hun leser bilder. Nå sitter hun nede og henter bilder i forhold til naturfag og energi. Hva i vår hverdag rundt oss som trenger hva slags energi. Hun lager en side med alt som trenger elektrisk strøm.

Her ser vi hvordan denne læreren gir elevene mulighet til å kommunisere via visuelle midler (4.3). Hun tar hensyn til elevens manglende lese- og skriveferdigheter og tilrettelegger undervisningen slik at eleven kan mestre oppgaven og utvikle sin intellektuelle horisont ved hjelp av alternative representasjonsformer (4.2). Hun likestiller visuelle og verbale uttrykksformer og snur det som kunne ha vært en nederlagsopplevelse for denne eleven, til en mestringsopplevelse. Gjennom visuelle symbolsystemer får eleven muligheten til å bearbeide kunnskap, fungere og skape. Dette legger forholdene til rette for at eleven kan oppleve økt trivsel, motivasjon og selvfølelse som igjen kan lede til en positiv læringsutvikling (4.5).

Selv om alle informantene underviser kunst og håndverk til elever med utviklingshemning, ga kun én av dem uttrykk for at visuelle uttrykksformer kan være en støtte for elever med lav språkforståelse. Alle lærerne utvikler trolig mer eller mindre bevisst elevenes visuelle kompetanse gjennom ulike kunstfaglige aktiviteter, men deres manglende refleksjon rundt dette er bemerkelsesverdig. Dette er jo muligens et av de viktigste bidragsområdene kunstfag har for denne elevgruppen. Kan det være at disse lærerne ikke oppfatter at visuell kommunikasjon kan være en støtte for disse elevene, eller tar de det for gitt og derfor ikke reflekterer om det og snakker om det? Har lærerne tatt til etterretning at i læreplanen for kunst og håndverk dreier de grunnleggende ferdighetene *å lese* og *å skrive* seg om å lese og skrive visuelt (3.1)? Det at disse lærerne ikke snakker om visuell kommunikasjon setter

---

søkelyset på opplæringens manglende fokus på denne kommunikasjonsformen, til tross for samfunnets økende bruk av billedbasert kommunikasjon (3.1).

### **6.2.3 Utvikling av egen identitet og selvforståelse**

En informant mente kunst- og håndverksundervisningen kan støtte denne elevgruppen i å følge med i tidens trender og motebilde og finne frem til sin egen smak og stil. Hun var også opptatt av at faget kan hjelpe elevene med å opparbeide selvinnsikt og skape egen identitet.

De får jo sette sitt særpreg på ting. En av elevene er veldig sart og forsiktig og jeg tror hun har brukt rosa og lyseblått i alle år, mens hun andre er jo mye mer... hun lager dødninghode og er et helt annet sted. Så de får jo vist personligheten sin veldig i det de skaper.

I kunst og håndverk blir elevene oppfordret til å prøve seg frem, ta personlige valg, generere egne ideer og eksperimentere (3.3 og 3.7). Ved å lage produkter som formidler en idé, følelse eller intensjon får de mulighet til å utvikle sine egne uttrykk, sin egen smak og foreta personlige vurderinger (4.6). På den måten gir faget gode muligheter for at elevene kan opparbeide selvinnsikt og utvikle egen identitet slik vi ser i eksempelet ovenfor.

## **6.3 Sosiale ferdigheter:**

Sosiale ferdigheter dreier seg om samhandlingsevner, sosial ansvarsfølelse, selvverd, vurderingsevne, sosial problemløsning, evnen til å følge lover og regler og å unngå urettferdig behandling (AAIDD, 2009)

### **6.3.1 Samhandling**

Alle lærerne beskrev hvordan kunst- og håndverksundervisningen underbygger elevenes sosiale ferdigheter. Tre informanter var opptatt av at elevene utvikler



samhandlingsevner. ”De lærer seg å forholde seg til hverandre, gi og ta og skape vennskap.”

Elevene får gode erfaringer med å jobbe sammen som gruppe. Det at de faktisk må vente på tur, de må lære seg å ta hensyn, og de har veldig god anledning til å hjelpe hverandre. Og det ser jeg ofte at de gjør uten at jeg oppfordrer til det.

I mange situasjoner må elevene jobbe sammen for å kunne løse oppgaver. I en klasse skulle elevene karde ull. ”Da var de helt avhengig av hverandre. Da satt den ene og karda mens den andre trakk. Elevene får øvelse i å jobbe i team og finne løsninger sammen.”

Disse utsagnene underbygger Bamfords undersøkelse *The Wow Factor* som hevder at kunstfaglig undervisning hever elevenes kompetanse på områder som kommunikasjon og samarbeid (3.5). I *Fare for kunst* blir det nevnt at elevers og læreres samarbeid om kunstfaglige aktiviteter fostrer samhandlingsevne, gir øvelse i sosiale ferdigheter og har en positiv innvirkning på skolens sosiale miljø (3.6).

### 6.3.2 Utvikling av forståelse for andre

En lærer uttrykte bekymring for at elevene kunne være svært selvopptatte. Hun forsøkte å flytte elevenes selvsenterte fokus over på medelevene ved å konstruere en oppgave der de skulle tegne portretter av hverandre.

Her retter læreren elevenes fokus mot et bestemt motiv ved å be dem lage et bilde av en medelev. Gjennom observasjonstegning håper hun å åpne elevenes øyne, vekke tankene deres og gjøre dem mer observante for andre personer (3.1). Observasjons-tegning er detaljert analysering og speiling av virkeligheten. Ved grundig iakttagelse øker elevens forståelsen for det hun/han tegner. Slik er dette et godt eksempel på hvordan kunstfag kan være et redskap for å utvikle elevers forståelse og erfaring med forhold som omhandler individ

og samfunn. Hvor vidt denne læreren lykkes i å gjøre elevene mer oppmerksomme på andre var hun allikevel ikke helt sikker på:

Men de har fått velge om de vil jobbe videre med den tegningen de hadde laget av venninnen eller om de ville jobbe med sitt eget bilde av seg selv. Og da ville alle jobbe med seg selv (informanten ler). Men da har de i hvert fall vært litt nødt til å se en annen.

## 6.4 Praktiske ferdigheter

Praktiske ferdigheter refererer til ADL ferdigheter (activities of daily living), selvhjulpenhet, yrkesmessige ferdigheter, helse, omsorg, reise, rutiner og sikkerhet (AAIDD, 2009)

At elevene skal tilegne seg praktiske ferdigheter som de trenger for å fungere i dagliglivet, var en innstilling som gikk igjen hos informantene. En lærer forsøkte å gjøre dem fortrolige med bruk av redskaper og elektrisk håndverktøy. En annen ville forberede elevene på å flytte for seg selv.

Vi går ut og ser på og tegner hus. Så tar vi frem boligannonser, ser på hva en leilighet er, hva et rekkehus er, hva en enebolig er. Også har vi vært på IKEA, og de har fått innrede hvert sitt rom. Og det er jo å knytte det opp til noe veldig konkret. For veldig mange skal jo i løpet av de årene de går her ut i egen bolig. Så det er jo matnyttig at de lærer hva de forskjellige tingene er, ser på ulike ting og lærer litt om pris.

Her ser vi hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen slik at den har en praktisk verdi for elevene. Gjennom handling og erfaring fremmer undervisningen selvhjulpenhet og selvstendig fungering i elevenes egen hverdag.

### 6.4.1 Selvstendighet

En av lærerne la vekt på at utviklingshemmede ofte blir satt i en situasjon av lært hjelpeløshet, der det meste skjer rundt dem uavhengig av deres deltagelse og innsats (4.5).

---

Disse elevene har vært, og i mange sammenhenger er, veldig hjelpetrengende. Jeg tror nok at både vi som lærere og de hjemme er blitt så vant til at de trenger så mye hjelp at vi veldig fort gjør ting for dem, fordi ting går så sakte.

Hun var opptatt av at elevene trenger ro og tid til å prøve seg frem og gjøre helt hverdagslige oppgaver selvstendig. En annen lærer bekymret seg over at veldig mange av elevene hennes med utviklingshemning er svært passive. Et av hennes hovedmål med undervisningen er at elevene skal kunne utføre oppgaver helt selvstendig, slik at de kan få en fritidsaktivitet.

Jeg hadde en elev for noen år siden som ikke lærte å strikke før hun kom her. Hun ble altså så glad i å strikke, så hun strikka et kjempestort pledd med hele fargesirkelen. Og til og med når hun ble innlagt på sykehuset og rådgiveren kom og besøkte henne, da satt hun oppi senga og strikka.

Teorikapittelet beskriver hvordan elevenes opplevelse av hjelpeløshet kan føre til at de mister troen på at de er i stand til å mestre, og at de som en følge kan utvikle lav selvfølelse og passivitet (4.5). Derfor er det viktig at lærerne gjør som disse informantene og søker situasjoner der elevene lykkes og er i stand til å mestre oppgavene på egenhånd. Lærerne må forstå elevenes interesser og behov og få tak i den enkelte elevs initiativ.

To av informantene mente at kunst- og håndverksfaget skal være en motvekt til en hverdag der denne elevgruppen stort sett blir fortalt hva de skal gjøre. De ønsket å utvikle oppgaver der elevene kan være kreative og skape egne uttrykk og former, bestemme selv og ha et eierforhold til sine bestrebelser.

Her får de ta stilling til ting. De må hele tiden tenke litt, være kreative og se muligheter. Det at ikke alt er akkurat eksakt én ting, at det er mange veier til målet. Det er ikke én løsning.

Å gi elevene muligheten til å fatte egne beslutninger ble fremhevet som viktig hos tre informanter.

De får kjenne at det er lov å ta noen valg og at de er fornøyd med det valget og får ros. Det kan de vokse på og føler mestring.

Det er jo viktig at de også får gjort noe som de selv har ideer om. At det ikke bare er mine ideer, men at vi prøver å møtes.

Det er jo det å tro at man kan lage noe sjøl. Det å få til noe som faktisk har både en dekorativ og en praktisk verdi. Derfor har jeg vært opptatt av å finne oppgaver hvor de kan være kreative og få lov til å lage sin egen form og sitt eget uttrykk. Det gir dem en opplevelse av at de har et eierforhold til det, de kjenner på at dette har jeg bestemt sjøl. Og det har de lite trening i. Å gjøre et valg. De blir gjennom skolehverdagen fortalt veldig hva de skal gjøre.

Her ser vi en tydelig sammenheng mellom kreativ utfoldelse og utvikling av selvstendighet. Gjennom kunstneriske aktiviteter som ikke krever fasitløsninger får elevene muligheten til å eksperimentere, improvisere og ta personlige valg (3.3), noe som i henhold til teori gir gode vilkår for mestringsopplevelser. Elevene erfarer å handle selvstendig og opparbeider en følelse av personlig kontroll og selvtillit (4.6).

Denne løsrivelsen fra bestemte resultater og fasitsvar, og dette fokuset på selvstendig, kreativ tenkning, er en av hovedkvalitetene og en del av nøkkelen til god kunst- og håndverksundervisning. Bamford påpeker at kunstfaglig undervisning av lav kvalitet kan ha en negativ innflytelse på elevers kreativitet og nyskapende tenkning og bryte ned deres motivasjon og selvtillit. Fordi elever med utviklingshemning nettopp får spesielt få muligheter til å handle selvstendig og trenger ekstra mye støtte i å bygge opp selvtillit og motivasjon, er det svært viktig at dette eksplorerende elementet vektlegges i spesialpedagogisk kunst- og håndverksundervisning. Derfor er det positivt at tre av lærerne påpeker dette som et viktig aspekt ved undervisningen.

#### **6.4.2 Arbeids- og læringsstrategier**

Kunst- og håndverksfaget ble beskrevet som et fag der eleven får innarbeidet gode arbeidsrutiner og lærer å orientere seg blant materialer og redskaper ved

---

hjelp av enkle beskjeder. ”Det at de skal være presise, finne fram tingene sine, og rydde bort etter seg. De vet at de har faste rutiner og oppgaver.”

Elevene får øvelse i å lytte, se demonstrasjoner og følge instruksjoner. De lærer å planlegge og erfarer at å følge handlingsrekker fører til et egenprodusert ferdig produkt.

Vi begynner et sted, også går vi noen skritt, og til slutt blir det et produkt. Vi skal langt frem ett eller annet sted, også er det noen delmål. Den erfaringa må vi ha mange ganger i livet for å faktisk få det til.

Lærerne ser at elevene blir motivert til å jobbe konsentrert og holde på med en oppgave over tid.

Det er helt utrolig med noen av disse elevene, hvor lenge de kan sitte og arbeide med den samme tingen. Det har ofte undra meg, altså, hvor flinke de er akkurat til det, og hvor stor innsats de gjør.

Disse utsagnene samsvarer med funn i undersøkelsene som presenteres i teorikapitlet, der det hevdes at faget egner seg til å utvikle arbeids- og læringsstrategier. Det nevnes at elevene lærer å ta vare på utstyr, materialer og rom (3.7); elever fra klasser med mye kunstfaglig undervisning blir flinkere til å planlegge og organisere (3.5); og elever som er virkelig engasjert kan forsvinne inn i en tilstand av konsentrasjon (3.7).

### **6.4.3 Materialkunnskap og taktil erfaring**

En av lærerne var opptatt av at elevene utvikler materialkunnskap som er nyttig å ha med seg i hverdagen. Hun hevdet videre at ”gjennom å jobbe med ulike materialer, vurdere dem og prøve ut ulike kombinasjoner av farger og teksturer blir elevene kritisk til nyanser og observant på detaljer.”

Disse tankene er beslektet med den delen av teorien som beskriver kunst- og håndverkseleven som en problemløser som må løse materialets mange tekniske

utfordringer. For å utforske materialenes potensial og begrensninger må eleven utvikle en sensitivitet for nyanserte kvaliteter (3.2).

En annen lærer syntes det var viktig å gi elevene taktil erfaring.

Det er jo en del sperrer på å gjøre ting. Det å bli våt på henda, ta i klissete såpe eller behandle ull som lukter. Her får de sjansen til å være litt taktile. Det er veldig uvant for mange av våre elever.

Her ser vi nok et eksempel på hvordan kunstfag kan utfordre elever til å utforske og prøve nye ting. Ettersom utviklingshemmede elever ofte lever et mer passivt liv enn normaltfungerende elever er det viktig at skolen evner å gi denne elevgruppa varierte opplevelser og et bredt erfaringsgrunnlag. Gjennom et stort utvalg av materialer og praktiske aktiviteter egner kunstfag seg spesielt godt til å gi elever materialforståelse og taktil erfaring.

#### **6.4.4 Motorikk**

Samtlige informanter hadde fokus på å opparbeide elevenes motoriske ferdigheter i kunst- og håndverksundervisningen.

Spesielt våre elever trenger å jobbe praktisk fordi de skal oppøve god motorikk. Mange her sliter jo med et fysisk handikap. Jeg husker en elev vi hadde. Vi måtte starte opp med å sage ved. Han bare slapp den saga rett ned i gulvet. Etter hvert har han blitt en mester i å kløyve og sage og stable og skjære veden.

Nesten hvilken som helst aktivitet vi holder på med så øver de jo opp både finmotoriske og grovmotoriske ferdigheter. Vi har jo såpas mange muligheter for det er jo så stor variasjon i verktøy og utstyr på avdelingen.

Utviklingshemmede elevers motoriske utvikling kan være signifikant lavere enn hva som er vanlig for normaltfungerende elever (Drew & Hardman, 2007).

Derfor er det betydningsfullt at alle informantene så hvor sentralt kunstfag er for å utvikle motoriske ferdigheter og tilrettelagte undervisningen for å tilfredstille elevenes behov på dette område.

## 6.5 Undervisningsmetoder

Under intervjuet fortalte kunst- og håndverkslærerne om hva de mente var gode undervisningsmetoder og viktige hensyn å ta i forhold til utvikling av generelle kompetanser hos elever med utviklingshemning. Det var fire hovedområder som ble poengtert av lærerne: ”Induktiv og erfaringsbasert undervisning”, ”tverrfaglig samarbeid og helhetlig undervisning”, ”inkluderende og tilpasset undervisning” og ”kunst og håndverk som arena for mestring og trivsel”.

### 6.5.1 Induktiv og erfaringsbasert undervisning

Gjennom flere tidligere eksempler har det blitt vist til induktive og erfaringsbaserte læringsmetoder. Da jeg stilte spørsmål om hvilke metoder og strategier informantene benyttet i sin undervisning poengterte to av lærerne at det var viktig å gi elevene mulighet til å lære gjennom erfaring og opplevelse.

På denne skolen er dette faget veldig viktig. Vi hadde ikke klart oss uten det. Gjennom å gjøre praktiske ting og lære for så å henge på teori. De vil jo klare seg bedre hvis de får flere opplevelser av å gjøre samme ting på en annen måte.

Vi skal dra til Vigelandsparken og virkelig se, ikke bare være der. Jeg har alltid tenkt at ved å be elever se noe, sammenligne og oppleve noe, så vil jeg vekke en refleksjon, og neste gang noen ser og opplever noe som ligner, så vil man vekke den refleksjonen til live igjen.

Disse eksemplene fremhever nok en gang hvor velegnet det er for denne elevgruppen å lære *gjennom* kunstfag. Ved å knytte teoretisk kunnskap til praktiske, engasjerende oppgaver utvikler elevene et erfaringsgrunnlag som støtter dem i å forstå abstrakte og teoretiske fenomener.

### 6.5.2 Tverrfaglig samarbeid og helhetlig undervisning:

En av lærerne var en sterk pådriver for tverrfaglig undervisning. Hun beskrev hvordan fagene utfyller hverandre og må knyttes opp mot hverandre, slik at

---

elevene kan jobbe med ting som har en helhetlig betydning for hele skolegangen.

I natur og miljø skal elevene ha om småfugler. Da velger jeg å gå på sløyden med dem og lage fuglekasser. Da får vi en helhetlig undervisning. Det ene slipper ikke det andre, det følger. Og når vi da kommer på sløyden så kan vi snakke ut i fra det de har lært om småfugler i timen. Hvor stor skal den åpningen være? Hvor stort skal buret være i forhold til ulike fugler av ulik størrelse? Så alt henger sammen kan du si. Sånn er jeg innstilt i alle fag.

I Norsk var temaet Thor Heyerdahl. Jeg var også klassestyrer og hadde begge fag. Da leste vi fra bok om Thor Heyerdahl, og de lytta som om dette var et eventyr. Vi laga spørsmål til dem hvor de skulle svare ved hvert kapittel. Og når vi kom til kunst og håndverk så laga vi flåten og snakka om det de mannfolka opplevde. De brukte ikke spiker, det var bare tauverk og balsa tre. Vi fletta flåten, og de lagde huset som sto oppå med basttak, og de lagde senger og soveposer og krukker av leire. Det var en gjeng som var så interessert, og det var jo prikken over i en når de fikk komme inn på Kon Tiki museet og se det her "live".

Denne type tverrfaglig undervisning gir elevene praktisk erfaring med å overføre kompetanse fra ett område til et annet og utvikler deres evne til å se sammenhenger og bruke kunnskap på relevante måter i virkelige situasjoner. Jo mer meningsfull oppgaven oppleves, jo enklere er det å tilegne seg lærdom.

"Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte ny kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen" (Den generelle læreplanen, s. 14). Ved å erfare hvordan fagkunnskap henger sammen ser elevene kunnskapens relevans og er mer tilbøyelige til å tilegne seg den aktuelle kompetansen (3.4).

Ingen av lærerne hevdet direkte at kunst- og håndverksundervisning forbedret elevenes resultater i andre fag. (Nå jobbet alle disse lærerne i spesialklasser der testing og karaktersetting ikke foregår slik som i normalskolen, så de hadde muligens et annet fokus på resultater enn det som blir presentert i denne oppgavens teorikapittel.) Men vi har sett mange eksempler på hvordan lærerne



tilrettelegger for at elevene kan tilegne seg kunnskap på andre fagområder gjennom aktiviteter i kunst- og håndverkstimene eller gjennom tverrfaglige prosjekter undervist ved hjelp av kunstfaglige metoder. Det er ingen testresultater i denne oppgaven som viser til at utviklingshemmede elever som får god kunst- og håndverksundervisning presterer bedre på andre fagområder, men det er god grunn til å anta at de elevene som måler opp grønnsåpe og vann til toving lærer noe om volum og målenheter, de elevene som må forklare hvordan de trer en symaskin lærer å bruke preposisjonene, de elevene som studerer tova telt fra Kirgistan lærer noe om geografi og en annen kultur, og de elevene som lager i stand reiseeffektene til Thor Heyerdahl får en forståelse for hvordan ting var i gamle dager.

Det kan se ut som kjernen i dette fagets evne til å heve elevenes prestasjoner på ikke-kunstfaglige områder ligger i a) fagets forankring i konkrete og praktiske oppgaver som er tilgjengelige for elevenes forståelse, slik at når de kunstfaglige prosjektene berører andre fagområder er elevene mottagelige for å tilegne seg denne kunnskapen, og b) fagets evne til å motivere elevene, skape mestringsopplevelser, trivsel og selvtillit, gi elevene mulighet til å bli bedre kjent med seg selv og utvikle egne læringsstrategier, og vekke en selvdreven lyst til å lære mer.

### **6.5.3 Inkluderende og tilpasset undervisning**

Det å se elevenes forutsetninger og lage gode oppgaver der alle har muligheten til å utfolde seg ble sett på som en spennende utfordring blant de fleste informantene. To lærere syntes det var viktig at alle elevene skulle være inkludert i alle prosjekter, og snakket mye om hvordan de tilpasset undervisningen for å gjøre dette mulig.

Jeg er veldig opptatt av at alle elever får samme oppgave. Men at vi lærere går inn og forenkler det. Alle skal ikke gjøre like vanskelige ting men alle får være med i et prosjekt. Før jeg var ferdig utdanna

kunne jeg si ”Da kan du gjøre noe annet.” Men da vil den eleven falle ut og bli så annerledes. Det er viktig at alle får en verdi.

Den andre læreren beskrev hvordan hun ved hjelp av ulike metoder kan gi den samme oppgaven til elever med svært forskjellige forutsetninger.

De har ulike typer funksjonshemming og er på forskjellig nivå, men alle får nesten den samme strikkeoppgaven. Hvis de ønsker å strikke lue så kan jeg nå med ulike redskaper klare å gjennomføre det for alle på ulike nivå. Den svakeste strikker da en lue på det strikkeapparatet som noen kaller strikkelise. Også har du den aller sterkeste som kan strikke rett og vrangt med pinner og holder på å lære seg å strikke mønster. Jeg syntes den måten å jobbe på er mest morsomt, og jeg tror også at elevene liker det veldig godt. Da er det liksom naturlig at det blir forskjellig. Det føles ikke så annerledes, for alle får jo et resultat som blir fint.

Det er positivt å se hvordan lærerne benytter sin egen kunnskap, kreativitet og fleksibilitet til å finne gode løsninger for å tilpasse og tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene kan ta del, mestre og føle seg inkludert.

#### **6.5.4 Kunst og håndverk som arena for mestring og trivsel**

Samtlige av lærerne så på kunst- og håndverksfaget som en arena for trygghet, trivsel og mestring. En lærer snakket om hvor viktig det er ”å skape positive tanker hos elevene, bli kjent med dem og skape trygghet. Så kan man se hvilke muligheter som åpner seg og hva den enkelte eleven har lyst til og er god for.” En annen lærer hevdet at kunst- og håndverksfaget egner seg spesielt godt for å skape slike positive læringssituasjoner:

Det å skape trygghet hos eleven, det er jo alfa omega. Mange av de som kommer til denne skolen er veldig utrygge. De gjemmer seg bort og strir med ting. Men i dette faget er det veldig hyggelig, så da kommer det veldig mange overraskelser. Elevene prater med hverandre og tar kontakt. De spør om de får lov å sitte sammen. Det er jo et tegn på at det er trivelig.

En informant sa at ”uten dette faget her ville det vært færre lyspunkter for å føle mestring og glede.”

---

Jeg har en jente som er språklig relativt svak og sliter i mange skolefag. Hun er kjempeflink til å sy. Hun viser fram en aldeles nydelig hjemmesydd veske med rette fine synlige sømmer. Og det er klart hun vokser på det.

”Veldig mange av disse elevene har jo en ensom fritid,” sa en informant som var opptatt av hvor viktig skoletiden var for elevenes trivsel og sosiale liv. Hun vektla det sosiale aspektet i undervisningen og var positivt innstilt til at elevene pratet og utviklet vennskap i timen. ”Så det viktigste syns jeg, det er at de får oppøve ferdigheter, oppleve mestring og at de syntes det er kjekt og være her. At de har en god tid.”

Det er tydelig at informantene har et grundig fokus på å gi elevene mestringsopplevelser. Ved å støtte opp under en persons tro på seg selv og egne potensialer kan personen opparbeide et bedre grunnlag for utvikling av kompetanse (1.3.3). Lærerne viser forståelse for at et positivt, stimulerende miljø hever funksjonsnivået til elevene, åpner for nye læringsmuligheter og leder dem inn i en positiv utviklingsspiral (4.6). Dette blir også fremhevet i den generelle læreplanen: ”Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever” (s. 13)

## 6.6 Fagets plass og status.

Mot slutten av intervjuene introduserte jeg noen relativt åpne spørsmål om kunst- og håndverksfagets plass og status i skolen for å få et innblikk i lærernes tanker rundt dette.

Tre av lærerne mente faget ble respektert på arbeidsplassen og at de hadde et godt samarbeid med ledelsen og de andre lærerne på skolen. En lærer var mindre fornøyd med disse forholdene. ”Tja, det har vel ikke nødvendigvis den statusen det burde hatt. Jeg tror nok at mange lærere syntes det er et sånt lekefag.”

---

To av lærerne var svært fornøyd med den økonomiske bevilgningen og sa de fikk midler til å kjøpe alt det utstyret og de materialene de trengte. En lærer var relativt fornøyd, men påpekte at det var noen begrensninger som satte stoppere for enkelte aktiviteter hun hadde lyst til å utføre. Den siste læreren beskrev bevilgningene som dårlige og sa det hadde blitt store forandringer under skolens nye ledelse.

To av lærerne underviste ved skoler som ikke hadde hatt lærer i kunst og håndverk før de kom dit.

Altså jeg har blitt tatt imot med åpne armer og de sier at det er så bra at vi får gjort dette. Men samtidig så har jo faget ligget nede. Det har ikke vært synliggjort. Man har gjort litt sånne små ting som å tegne og male og drive med perler. Men faget har ikke blitt satt i en større sammenheng, og ikke jubla over og ikke feira, ikke fått lov å begeistre. Og det er den begeistringa jeg ønsker at skal skje. Og jeg blir møtt med begeistring for faget, og det er godt og kjenne på.

To av lærerne hadde store, lyse rom å jobbe i, mens to måtte bære med seg materialer og verktøy til skolens ulike klasserom. Dette fremhevdde en av lærerne som frustrerende.

Det hadde vært fint å kunne innrede rommet slik at man kan se at her er kunst og håndverk, her jobber vi, her er det sjel. Før hadde jeg et klasserom der alle tingene elevene hadde laga hang på veggen. Men nå blir det bare pakka inn i skap, så jeg blir litt oppgitt. Det legger jo litt lokk på kreativiteten og elevene mister jo også inspirasjonen. De ser jo bare det de selv holder på med.

Disse funnene tyder på at det er stor variasjon fra skole til skole på hvordan faget mottas blant kollegiet og hvor mye fysisk plass og økonomiske bevilgninger lærerne har til rådighet. Når vi tar til etterretning at de fleste spesialpedagogiske skolene og avdelingene jeg tok kontakt med ikke hadde kunst- og håndverkslærere, er det grunn til å hevde at kunstfagets rolle i spesialskolen er priggitt ledelsens vilje til satsing.

Det ser ut som de overordnende styringsdokumentene jeg nevnte i kapittel 2, pedagogisk teori og en stor del av kunst- og håndverkslærerne er klar over bredden av kompetanse kunst- og håndverksfagets kan utvikle hos elever, men at mellomleddet – de individuelle læreplanene og skolens ledelse, ikke har tatt dette inn over seg. Konsekvensen av dette er at elever med utviklingshemning får lite eller ingen kunstfaglig opplæring.<sup>3</sup>

I opplæringslovens § 5-1 (Opplæringslova, 1998) om rett til spesialundervisning står det: ”Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbudet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.” I følge Tangen (2008) er dette kjernen i begrepet om likeverdig opplæring.

Spesialundervisningen skal være likeverdig med ordinær opplæring, og den skal relativt sett være egnet til å gi et like stort utbytte for de elevene det gjelder, som vanlige elever får av ordinær undervisning (Nilsen, 2008, s. 519)

Slik jeg tolker dette skal elever med utviklingshemning bli tilbudt de samme fagene som elever i normalskolen så lenge de kan ha et ”forsvarlig utbytte” av det. At elever med utviklingshemning kan ha et forsvarlig utbytte av kunst- og håndverksundervisning kommer tydelig frem i denne undersøkelsen. Om denne elevgruppen kan ha et forsvarlig utbytte av at 85% av undervisningen er knyttet til norsk, matematikk og engelsk - de fagene de sliter mest med (Nordahl, 2003) er det derimot grunn til å sette spørsmål ved. Basert på opplæringslovens intensjoner kan man undres på om det er riktig og rettferdig at elever som blir tatt ut av normalskolen mister tilgangen til kunstfaglig undervisning. Er dette forenlig med prinsippet om likeverdig opplæring?

---

<sup>3</sup> Dette er også et funn i Berit Rognhaugs undersøkelse *metoder i opplæring og habilitering for mennesker med utviklingshemning* (Rognhaug, 2005).

Informantene var opptatt av at kunst og håndverk skulle være et tilbud alle elever fikk nytte av. ”Jeg syns det burde være en selvfølge at det har en plass på timeplanen i hele skoleløpet.”

De som ikke har hatt kunst og håndverk, det er jo så mye de har tapt på en måte. Sånn som gleden ved å prestere i dette faget. Den gleden noen kan ha ved å bli kjent med kunst, og den opptreningen det faget gir i andre ting enn akkurat selve kunst- og håndverksfaget.

En annen lærer syntes elevene godt kunne hatt mer undervisning i kunst og håndverk, og var svært fornøyd med at mange av de andre lærerne benyttet kunstoffaglige aktiviteter i undervisningen.

Her ser vi at alle informantene mener kunst og håndverk er et viktig fag med et positivt innhold som skaper mestringsfølelse og trivsel. De mener faget utfyller andre fag og skaper kompetanse som er nyttig på andre områder. Derfor syntes lærerne faget skal ha en betydelig plass i alle elevers opplæring.

En lærer presenterte imidlertid et syn som tidligere har blitt beskrevet som typisk for spesialundervisningen (4.5). Hun hevdet at hovedfokuset i opplæringen av elever med utviklingshemning må være norsk og matematikk (de fagene elevene sliter mest med), og at kunst og håndverk derfor må ha en sekundær plass på timeplanen.

Disse elevene har jo så spesifikke lærevansker at her må det inn så mye annen trening at kunst og håndverk kan ikke fylle plassen på noe vis. Vi har jo hovedfokus på å kunne lese og regne. Det er det viktigste for disse ungene. Så kunst og håndverk kan ikke ha veldig stor plass i hverdagen deres. Men faget kan jo fylle ut og hjelpe til, også kan det gi et godt avbrekk i forhold til den treninga. Alle fagene har sin egen særegne plass og er nødvendige ved siden av hverandre og utfyller hverandre.

Dette sitatet synliggjør overgangen mellom Bamfords uttrykk ”utdanning i kunstoffag” og ”utdanning gjennom kunstoffag.” I den første halvdelen av sitatet ser vi en tendens til å tenke i dikotomier og se på utdanning i ulike fag som opplæring i separate kunnskapsområder. I den andre halvdelen av sitatet ser vi

---

at læreren åpner seg for en integrert tankegang der utdanning *gjennom* kunsthøgskole kan utvikle elevenes kompetanse på utenomkunsthøgskolelige områder som norsk og matematikk.

En lærer var opptatt av utviklingen i de siste læreplanene.

Gjennom kunnskapsløftet så er det barbert bort timer og det gir jo ikke noen gode signaler. Det burde være omvendt. Den store teoretiseringen som har skjedd på faget, det skjedde jo også i L97, da endra jo faget seg til å være mye mer teoretisk enn det før har vært.

Hun mente denne teoretiseringen gir rom for interessante refleksjoner rundt utførelsen av de ulike aktivitetene, men var svært opptatt av at faget ikke må miste syne av den praktiske dimensjonen som er så viktig for spesialundervisningen.

En del av, særlig unger i normalskolen, som egentlig er under spesialundervisning, har behov for mye mer mestringsglede og erfaring på ferdigheter. De får ikke det lenger fordi vi har mista mye av den praktiske biten.

Denne læreren setter fingeren på det manglende samsvaret mellom intensjoner og praksis i opplæringen (2.2 og 2.3). Den generelle læreplanen og styringsdokumentene som eksempliseres i denne oppgaven legger vekt på at opplæringen skal utvikle elevenes ”evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse,” og at skapende virksomhet og refleksjon skal vektlegges i alle fag. Samtidig gir kunnskapsløftet færre timer til praktiske fag og innfører mer teori i kunst og håndverk. Dette fører til at skolen og kunst- og håndverksfaget i minskende grad gir muligheter for mestring for elever med svak teoretisk forståelse.

## 7. Sammenfatning og avslutning

Kunst- og håndverksfaget som arena for generell kompetanseutvikling har i denne undersøkelsen blitt belyst gjennom presentasjon og drøfting av teori og empiri, med særlig fokus på fagets aktualitet for elever med utviklingshemning. I dette avsluttende kapittelet vil jeg forsøke å gi en sammenfattende konklusjon på hvilke generelle kompetanser elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget.

I den generelle læreplanen går det fram at opplæringens hovedmål er å utvide elevers ”evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse og å ruste dem til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.” Denne brede formen for kompetanse som mennesker trenger for å fungere godt selvstendig og i samspill med andre i hverdagen og ute i samfunnet er det jeg har betegnet som ”generelle kompetanser” i denne oppgaven. Elever med utviklingshemning har lav intellektuell fungering og problemer med å mestre konseptuelle, sosiale og praktiske ferdigheter. Dette gjør det vanskelig for dem å utvikle generelle kompetanser og å nå mange av de målene som blir fremsatt i den generelle læreplanen. Det er med andre ord en sammenheng mellom opplæringens hovedmål og utviklingshemmedes svakheter og utfordringer.

Gjennom denne undersøkelsen mener jeg å ha tydeliggjort at kunst- og håndverksfagets konkrete arbeidsmetoder, fleksible resultatorientering, høye trivsel- og mestringsfaktor, og evne til å gi elevene et eierforhold til sin egen opplæring, tilsier at faget egner seg spesielt godt som en arena for kompetansebygging for store deler av denne elevgruppen.

Elevene utvikler *intellektuelle ferdigheter* gjennom oppgaver der de observerer, reflekterer og erfarer. De får muligheten til selv å utforske ulike fenomener og løse problemer de finner gjennom oppgaver de er engasjert i. De ”erkjenner og



opplever” og utvider sine evner til å overføre kunnskap, resonnere, planlegge og forstå ideer. Ved hjelp av eksempler beskrev informantene hvordan elevene gjennom material- og gjenstandsbaserte aktiviteter, der de lærer gjennom handling og konkret erfaring, kan utvikle forståelse for matematiske fenomener, romforståelse og få øvelse i å reflektere over hvordan ting forholder seg til hverandre. Lærerne viste til hvordan elevene induktivt utvikler kompetanse gjennom kunstfag fordi de kunstfaglige aktivitetene tar elevene til situasjoner der de får kunnskap på områder som er relatert til aktiviteten de utfører. Det ble nevnt eksempler der elevene lærte om energi, fugler, land, kulturer, historiske begivenheter og IKT.

Når eleven er involvert i oppgaver som engasjerer og interesserer dem er de mer mottakelige for den kompetansen oppgaven krever. Interessante kunst- og håndverksoppgaver som er tilpasset elevenes nivå gir dem mulighet til ”innlevelse, utfoldelse og deltakelse” og kan utvikle elevenes *konseptuelle ferdigheter*. I et praktisk forankret fag med et klasserom fullt av konkrete får elevene mange muligheter til å opparbeide språk og kommunikasjonsferdigheter, og forståelse for konsepter som målenheter og tid. Lærerne erfarte at elevene tilegner seg både språklige og tallmessige begreper. De så at elevene utvikler kommunikasjons-ferdigheter fordi de trives og er involvert i oppgavene og dermed har et naturlig ønske om å snakke om det de holder på med. Kunst og håndverk kan også gi elevene muligheten til å utvikle et visuelt språk. Dette kan støtte verbalt svake elever i å utvikle en alternativ kommunikasjonsform og gi dem muligheten til å bearbeide kunnskap visuelt. Ettersom faget oppmuntrer elevene til å prøve nye ting, generere egne ideer og ta personlige valg kan det i tillegg støtte dem i å opparbeide selvinnsikt og skape egen identitet.

Kunst- og håndverksfaget gir elevene øvelse i å følge regler og prosedyrer i et verksted og å vise ansvar og respekt for andre elevers arbeid. Gjennom studier

og diskusjon av kunstneres og elevers arbeider får elevene muligheten til å forstå andres interesser, smak og tankegang og på den måten videreutvikle sine *sosiale ferdigheter*. Informantene ga eksempler på oppgaver der elevene jobber i team, får øvelse i å gi og ta, hjelpe hverandre og finne løsninger sammen. Undervisningen fremmer samarbeid, kommunikasjon og toleranse og utvikler deres evne til å ”mestre utfordringer sammen med andre.”

Gjennom kunst- og håndverksaktiviteter utvikler elevene også *praktiske ferdigheter* som de har nytte av i hverdagen. Informantene nevnte at elevene lærer å ta ansvar, å planlegge, å følge handlingsrekker og å håndtere ulike materialer og verktøy. De utvikler motoriske ferdigheter, får et bredt erfaringsgrunnlag basert på varierte opplevelser og de får øvelse i å løse materialtekniske problemer. Elevene blir ”rustet til å møte livets oppgaver.” Det identifiseres også en sammenheng mellom kreativ utfoldelse og utvikling av selvstendighet. Når elevene får ro, tid og oppmuntring til å utføre en oppgave de er interessert i og mestrer på egenhånd kan de opparbeide en følelse av personlig kontroll, selvstendighet og selvtillit.

Denne undersøkelsens teori og empiri viser derfor at god kunst- og håndverksundervisning har muligheten til å utvikle et bredt utvalg av generelle kompetanser, styrke utviklingshemmede på områder de vanligvis sliter med, og tilfredstille flere av de overordnede målene i den generelle læreplanen. For at dette skal skje er det essensielt at kunst- og håndverksundervisningen er av god kvalitet. Informantene var opptatt av at denne elevgruppen lærer best gjennom konkrete, praktiske oppgaver der de får muligheten til å erfare og oppleve. Noen av lærerne fremhevet at elevene har nytte av tverrfaglig undervisning hvor teoretisk kunnskap eksemplifiseres og forankres i praktiske oppgaver. Slik blir det enklere for elevene å se helheten og sammenhengen i det de lærer og få øvelse i å bruke kunnskap på relevante måter i virkelige situasjoner. Et par av informantene forklarte hvordan de tilpasser oppgavene slik at alle elevene kan

delta og inkluderes uavhengig av forutsetninger. Det ble gitt uttrykk for at faget egner seg for å skape et godt sosialt miljø preget av trygghet, trivsel og mestring som igjen legger grunnlaget for et økt funksjonsnivå hos elevene og skaper positive læringsmuligheter.

Disse funnene er særlig aktuelle sett i lys av at de siste tiårenes økende satsing på teori i skolen har fått negative konsekvenser for satsingen på praktiske fag. I spesialundervisningen ligger mye av fokuset på opplæring i norsk, matematikk, fremmedspråk og IKT uten at det har gitt spesielt gode resultater. Det kommer fram av undersøkelsen at satsingen på kunst og håndverk i spesialundervisningen varierer sterkt fra skole til skole. På de fleste spesialskolene hadde de ingen kunst- og håndverkslærer. Mange elever med utviklingshemning får derfor lite eller ingen opplæring i dette faget.

I denne forbindelse er det derfor spesielt viktig å skape en allmenn forståelse for at elever med utviklingshemning kan ”utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringslova, 1998, § 1-1) *gjennom* kunst- og håndverksfaget.

## 7.1 Veien videre

Forskning på kunstfaglig undervisning i skolen er nærmest et uberørt område i Norge. Internasjonalt finnes det en del studier som i hovedsak er utført i USA, Canada, Australia, Finland og Storbritannia (Bamford, 2006). For å få klarhet i effekten og betydningen av kunstfaglig utdanning trenger vi grundig forskning på området både i Norge og internasjonalt. Alle studier og teoretikere jeg har brukt i denne oppgaven framhever et stort behov for mer forskning. Det gjør også kunnskapsdepartementet (se kap. 2) I følge Eisner (2002) trenger forskningsfeltet på kunstundervisning en agenda. Han etterspør et forskningsprogram med relaterte undersøkelser som vil frembringe en dypere

---

forståelse på feltet enn det alle de urelaterte enkeltundersøkelsene er i stand til å frembringe.

Som jeg nevner i metodekapitlet er dette en oppgave hvor jeg ”undersøker hvordan det kan bli”. Det er en studie som stort sett er basert på ideelle situasjoner og intensjoner. Ved å studere teori og intervju kunst- og håndverkslærere som forteller ut i fra sine erfaringer og intensjoner har jeg kommet frem til en rekke generelle kompetanser elever kan utvikle gjennom kunst og håndverk. Bamford understreker i sin undersøkelse at de gode resultatene bare er til stede ved kunst- og håndverksundervisning av høy kvalitet. Et videre skritt mot å utvikle forståelse for hva elever lærer gjennom kunstoffag vil være å designe en studie som ”undersøker hvordan det er”. Det vil si å studere det typiske og det vanlige (Schofield, 1990). Ved hjelp av grundige og langvarige observasjons- og intervjuundersøkelser vil det være mulig å utvikle nyansert kunnskap som identifiserer både positive og negative aspekter ved kunst- og håndverksundervisningen, og en mer systematisk forståelse for hva elevene lærer, hvordan de lærer og hva slags undervisningsmetoder som viser seg å bringe positive resultater.

## Kildeliste

- AAIDD. (2009). American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. Hentet 26 mars 2009:  
[www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21)
- Aalberg, E. A. (2008). Det er en kunst å være god lærer. Hentet 15. mars, 2009, from [www.utdanning.ws/templates/udf20\\_18148.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf20_18148.aspx)
- Anderson, E. (2003). Design Drawing. *The Technology Teacher*, 63, 15-17.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2002). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Caplex. (2009). Hentet 2 april, 2009 from <http://www.caplex.no/>
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science?* Buckingham: Open University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, S., & Østtveit, K. (2009, 15 mai ). Generasjon drop out. *A-magasinet*,
- Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

- 
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: a basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale university press.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H. (2003). Three distinct meanings of intelligence. I J. Lautrey & R. J. Sternberg (Red.), *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gombrich, E. H. (1982). *The image and the eye: further studies in the psychology of pictorial representation*. Oxford: Phaidon.
- Grav, G., & Kirksæther, B. (2008). "*Fare for kunst*" Å lede en skole med vekt på den estetiske dimensjon i læringsarbeidet: Masteroppgave, NTNU.
- Haabesland, & Vavik. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforl.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (1999). *Human exceptionality: society, school, and family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking, The Real Benefits of Visual Arts in Education*. New York: Teachers College Press.

- 
- Hilton, A., & Ringlaben, R. (1998). *Best and promising practices in developmental disabilities*. Austin, Tex.: PRO-ED.
- Imsen, G. (2004, 29. oktober). Clemets omfang med fakta. *Dagsavisen*. Hentet 24. mars 2009 [www.dagsavisen.no/meninger/article283309.ece](http://www.dagsavisen.no/meninger/article283309.ece),
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzel.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skolevariasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2005.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringa 2007-2010*.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Landsverk, J. (2008). Kunstfag gir bedre læring. *Billedkunst*(2).
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Læreplanen. (2006). *Kunnskapsløftets læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*: Utdanningsdirektoratet.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. In E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 509-530). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Nordahl, T. (2003, 15 september). Utvidelse av skoledagen? *Dagbladet*. Hentet 20 februar,
- Norsk ordbok. (1999). Oslo: Aschehoug og Gyldendal.
- Norsk ordbok. (2007). Oslo: Det norske samlaget.

- 
- Nybø, L. (1999). *Bildeskapende arbeid: bildeanalyse : barn og unge med særlige behov*. Oslo: Pedkolon.
- Opdal, L. R., & Rognhaug, B. (2002). Utviklingshemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 180-198). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998-07-17-61*.
- Reform 94: videregående opplæring : nye læreplaner*. (1993). Hentet fra Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rognhaug, & Gommæs. (2008). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 299-326). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Rognhaug, B. (2005). *Metoder i opplæring og habilitering for mennesker med utviklingshemning*: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education: the continuing debate* (s. 201-232). New York: Teachers College, Columbia University.
- Silver, R. A. (2000). *Developing cognitive and creative skills through art: programs for children with communication disorders or learning disabilities*. Baltimore: University Park Press.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- St.meld. nr. 30 Kultur for læring*. (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 39 Ei blot til lyst*. (2002-2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Store norske leksikon. (2009). Hentet 4 april, 2009, from <http://www.snø.no/>



- 
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128-153). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Tessem, L. B., & Iversen, R. K. (2009, 1. mars). Bilen trenger ikke diktanalyse. *Aftenposten*. Hentet 1. mars 2009, from [www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2954287.ece](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2954287.ece)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ueland, M. (2009, 21. mars). Kreativitet skal bli nytt fag i skulen. *Stavanger Aftenblad*,
- UNESCO. (2007). Road Map for Arts Education. from [www.portal.unesco.org](http://www.portal.unesco.org)
- Upitis, R., & Smithrim, K. (2003). *Learning Through the Arts*. Kingston: Faculty of Education, Queen's University
- Wikipedia. (2009). Hentet 4 april, 2009, from <http://no.wikipedia.org>
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. In *Blandingskompendium SPED4010, ISP, UIO*. Oslo: Unipub AS.

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene

Åsne Raaen Solheim  
Masterstudent ved institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Tlf: 21545148  
Mobil: 90986381  
E-post: aasnesol@hotmail.com

Til .....

Dato:

.....

Takk for hyggelig telefonsamtale. Jeg skriver dette brevet for å informere nærmere om min masteroppgave i spesialpedagogikk og for å bekrefte at du vil la deg intervju i forbindelse med mitt prosjekt.

Nyere forskning hevder at undervisning i kreative fag bidrar til å forbedre elevers resultater og prestasjoner på områder utenfor det kunstfaglige. Gjennom kunstfag kan elever tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som støtter dem på andre fagområder og gir dem kompetanse de kan ta med seg på forskjellige livsarenaer. I min masteroppgave ønsker jeg å utforske denne påstanden, men vil begrense mitt fokus til kunst- og håndverksfaget og elever med utviklingshemning.

I den generelle delen av læreplanen blir opplæringens mål beskrevet som å: *utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse... [og til] å ruste [dem] til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.* Den generelle læreplanen identifiserer syv områder som skolen har ansvar for å utvikle:

Det meningssøkende menneske  
Det skapende menneske  
Det arbeidende menneske  
Det allmenndannede menneske  
Det samarbeidende menneske  
Det miljøbevisste menneske  
Det integrerte menneske

På tvers av læreplanene i grunnskolen blir det fremsatt fem grunnleggende ferdigheter som integreres i alle fags kompetansemål:

Å kunne uttrykke seg muntlig  
Å kunne uttrykke seg skriftlig

---

Å kunne lese  
Å kunne regne  
Å kunne bruke digitale verktøy

Jeg er interessert i å høre hva du tenker om hvordan dine elever med utviklingshemning kan utvikle seg gjennom kunst og håndverk, både på områdene identifisert i den generelle læreplanen og i læreplanens grunnleggende ferdigheter. Kanskje har du også supplerende ideer om kunnskap, ferdigheter og holdninger du tenker elevene drar nytte av å ta med seg ut i livet?

Jeg ønsker derfor å være tilskuer i en av dine formingstimer der du har elever med utviklingshemning, for så å gjennomføre et samtaleintervju som vil ta ca 1 time. Jeg vil forberede en intervjuguide med spørsmål som vil føre oss gjennom intervjuet. Grunnen til at jeg vil være til stede i undervisningstimen er at dette vil gi oss noen felles referanserammer å snakke ut i fra. Det er ikke nødvendig at du forbereder noe utenom det vanlige.

Jeg vil i tillegg be om din tillatelse til å ta notater i undervisningstimen og å ta opp intervjuet på båndopptaker. Det vil bli lagt vekt på at du skal føle deg fri til å si hva du tenker og erfarer omkring tema. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er bare jeg som vil ha tilgang til intervjuene og opptakene av intervjuene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2009. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst om du ønsker det, uten å måtte begrunne dette nærmere. Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Om du ønsker å delta i dette prosjektet er jeg takknemlig både for din tid og fordi du vil dele dine tanker med meg. Det er fint om du svarer i løpet av de nærmeste dagene via e-post eller telefon.

Du må gjerne ringe eller sende en e-post hvis du har noen spørsmål. Det er også mulig å kontakte min veileder Nils Breilid ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer xxxxxxxx.

Vennlig hilsen

Åsne Raaen Solheim

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Først vil jeg takke deg for at jeg har fått muligheten til å være tilstede i en av dine undervisningstimer og at du har sagt deg villig til å bidra med dine tanker og erfaringer i denne undersøkelsen. Jeg vil også nevne at all informasjon vil bli anonymisert. Det vil si at jeg verken vil nevne navn, sted eller andre data som kan føres tilbake til deg eller dine elever. Jeg ønsker å bruke lydbånd som vil bli makulert når oppgaven fullføres. Du har rett til å trekke deg fra undersøkelsen under hele prosessen. Spør hvis det er noe jeg sier som er uklart eller om du vil at jeg skal gjenta et spørsmål.

I forkant av dette intervjuet har jeg lagd en intervjuguide med spørsmål som vil lede oss gjennom samtalen. Spørsmålene omhandler tre tema som jeg nå vil tydeliggjøre for deg:

- Først vil jeg stille deg en del spørsmål om kompetanse. Jeg er ute etter en type kompetanse som jeg syntes det har vært vanskelig å finne et godt begrep for. Jeg har valgt å kalle det "generelle kompetanser". Jeg tenker da på en bred form for kunnskap, ferdigheter og holdninger som vi trenger for å fungere godt på ulike arenaer i vår hverdag og ute i samfunnet. Jeg er ute etter å finne ut hva slags generelle kompetanser, altså kompetanse som er overførbart til andre livsområder, du tror dine elever med utviklingshemning kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget.
- Deretter vil jeg spørre litt om aktiviteter og metoder du bruker når du underviser kunst- og håndverk til elever med utviklingshemning.
- Til slutt stiller jeg spørsmål om dine tanker om fagets plass og rolle i spesialpedagogikken.

Men først vil jeg starte med noen innledende spørsmål om din bakgrunn:

Tema	Spørsmål	Notater
Innledning	1. Hva slags stilling har du? - Hva slags utdanning har du som er relevant for din stilling? - Hvor lenge har du undervist kunst- og håndverk til elever med utviklingshemning?	
	2. Kan du fortelle litt om den elevgruppen du nettopp underviste?	

Generelle kompetanser	3. Kan du si noen ord om hva slags generelle kompetanser du tenker det er viktig at dine elever med utviklingshemning utvikler for å fungere godt i hverdagen og samfunnet?	
	4. Kan du kort beskrive hva dere gjorde i timen?	
	5. Hva slags generelle kompetanser tenker du denne kunst- og håndverkstimen var med på å utvikle hos dine elever?	
	6. Kan du tenke deg hvordan denne kompetansen kan være nyttig på andre livsarenaer? (Hvilke arenaer og hvordan er kompetansen støttende.)	
	7. Forskning hevder at god kunstfaglig undervisning fører til forbedring i elevers studieprestasjoner i andre fag. Men disse undersøkelsene har blitt kritisert av enkelte for å være for svake til at man med sikkerhet kan trekke denne slutningen. Hva tenker du om kunst- og håndverksfagets innvirkning på elevers prestasjoner i andre fag? (Hvilke fag og hvordan?)	
	8. Kan du tenke deg flere eksempler på generelle kompetanser det kan være aktuelt å utvikle gjennom kunst og håndverksfaget som du ikke allerede har nevnt?	
	9. Tenker du at dette faget har samme rolle for elever med utviklingshemning som for normalt fungerende elever, når det gjelder stimulering av generelle kompetanser?	

	10. Tenker du at kunst- og håndverksfaget har noen begrensninger - at det er noen former for generelle kompetanser dine elever trenger å utvikle som faget ikke kan støtte opp under?	
Undervisningsmetoder	<p>11. Kan du komme på en kunst- og håndverks aktivitet som du tror egnet seg spesielt godt for å øke dine utviklingshemmede elevers kompetanser på andre fag- eller livsområder?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva slags kompetanser tenker du de utviklet i denne situasjonen?</li> <li>- Hva tror du bidro til den positive utviklingen i denne undervisningssituasjonen?</li> </ul>	
	12. Har du noen personlige tanker om metoder eller strategier for hvordan du går frem når du underviser denne elevgruppen i kunst- og håndverk?	
	13. Er det noen pedagogiske teorier du er spesielt opptatt av eller påvirket av?	
Fagets plass og rolle	<p>14. Hva tenker du om å bruke kunst- og håndverksfaget som en arena for å utvikle generelle kompetanser hos elever med utviklingshemning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positive tanker</li> <li>- negative tanker</li> </ul>	
	15. Hvis du forestiller deg den ideelle undervisningssituasjon for elever med utviklingshemning, hva slags rolle vil kunst- og håndverksfaget da ha? (status, fokus, lærerkompetanse, økonomiske midler, tid, samarbeid på tvers av fag, metoder)	

---

Avslutning	<p>16. Til slutt vil jeg spørre om det er noe mer du har lyst til å nevne når det gjelder disse temaene vi har diskutert.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Generelle kompetanser elevene dine kan utvikle gjennom kunst- og håndverksfaget</li><li>- Aktiviteter og metoder du bruker når du underviser kunst- og håndverk til elever med utviklingshemning.</li><li>- Dine tanker om dette fagets plass og rolle i spesialpedagogikken.</li></ul>	
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tusen takk for at jeg har kunnet komme hit og for at du har delt alle disse tankene med meg. Hvis det er noe jeg lurer på i sammenheng med det vi har snakket om i dag, håper jeg det er greit at jeg tar kontakt? Hvis du har noen spørsmål så er du selvfølgelig velkommen til å kontakte med meg. Skulle du ha lyst til å lese den ferdige oppgaven kan du få tak i den på nettet, via Institutt for spesialpedagogikk, UIO, der den vil bli publisert digitalt. Du kan også låne trykket versjon ved Bibliotek for humaniora og samfunnsvitenskap fra og med høsten 2009.

---